

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES EXTERNAS NOS
PROCESSOS DE GESTÃO DO DIRETOR ESCOLAR**

Rodolfo Reis Viegas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor
Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho**

2019

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível com o apoio de algumas pessoas que se tornaram fundamentais para a conclusão de mais uma etapa da minha formação acadêmica.

Em primeiro lugar, ao meu Orientador, Professor Doutor Luís Miguel Carvalho, o meu agradecimento por toda a sua disponibilidade e prontidão no acompanhamento e orientação deste trabalho, bem como, pelo rigor e a exigência constantes, e pelo entusiasmo e apoio que sempre manifestou. O meu agradecimento, por continuar a inculcar-me o gosto e o valor da investigação e do trabalho científico.

Às Diretoras participantes, o meu agradecimento por terem colaborado de forma aberta neste estudo, e pelo entusiasmo e interesse permanentes sobre esta investigação.

Aos meus Amigos, Alexandra Ferreira e Sandro Ferreira, companheiros e conselheiros em momentos de partilha de conhecimento.

Por último, um agradecimento à minha Família. Aos meus pais, pelo incentivo e exigência, e pelos valores que me têm transmitido ao longo da vida. À minha mulher, pelo apoio e desafio diários com os quais nos vamos deparando. Às minhas filhas, pela compreensão e por toda a força que me transmitiram ao longo deste percurso.

Resumo

Este estudo aborda o tema da ação relacional do diretor escolar com o ambiente externo, procurando compreender qual a influência do exterior nas diferentes áreas funcionais do seu trabalho, nomeadamente, no que se refere à gestão pedagógica e educativa, à gestão operacional e funcional, às relações humanas (internas) e às relações externas.

Este tema é importante na medida em que, atualmente, os diretores escolares encontram-se confrontados com novos desafios na sua ação diretiva que têm provocado alterações nas suas funções e tarefas. As transformações do sistema educativo ocasionaram um aumento da exposição do trabalho do diretor e das relações que a organização escolar estabelece com o exterior. O desenvolvimento de parcerias com o ambiente externo tem aumentado a permeabilidade da organização escolar à ação de novos atores. O diretor escolar assume-se como elemento central na relação da escola com o exterior, estando as suas lógicas de ação expostas à influência de novos interlocutores educativos.

Os objetivos desta investigação estão centrados no estudo da influência de uma relação externa estabelecida entre um Agrupamento de Escolas e uma Organização Desportiva, apresentando resultados relativos à caracterização da relação e às lógicas de ação dos diretores, revelando dados sobre a influência do ambiente externo em estudo no trabalho de gestão dos diretores escolares.

O presente estudo enquadra-se num paradigma interpretativo, numa abordagem de carácter qualitativo, recorrendo à entrevista e à análise documental como instrumentos de recolha de dados.

Dos resultados do estudo destaca-se que a relação externa estabelecida pelo Agrupamento de Escolas com a Organização Desportiva influencia os processos de gestão do diretor escolar e as lógicas de ação declaradas no desempenho do seu cargo.

Palavras-Chave: gestão escolar; diretor escolar; lógicas de ação; relações externas.

Abstract

This study approach the theme of the relational action of the school principal with the external environment, trying to understand the influence of the outside in the different functional areas of his work, namely, regarding the pedagogical and educational management, the operational and functional management, the human relations (internal) and external relations.

This issue is important as school principals are currently faced with new challenges in their directive action that have caused changes in their roles and tasks. The transformations of the education system led to an increase in the exposure of the principal's work and the relations that the school organization establishes with the outside. The development of partnerships with the external environment has increased the permeability of the school organization to the action of new actors. The school principal is assumed to be a central element in the school's relationship with the outside, and its action logics are exposed to the influence of new educational interlocutors.

The objectives of this investigation are centered on the study of the influence of an external relationship established between a School Grouping and a Sports Organization, presenting results related to the relationship characterization and the action logics of the principals, revealing data about the influence of the external environment under study in the management work of school principals.

This study is framed into an interpretative paradigm, in a qualitative approach, using interview and document analysis as data collection instruments.

The results of the study highlight that the external relationship established by the School Grouping with the Sports Organization influences the management processes of the school principal and the action logics stated in the performance of your position.

Keywords: school management; school principal; action logics; external relations.

Índice geral

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO.....	4
1. – O trabalho do diretor escolar: conceitos em uso	4
1.1 – Os novos desafios.....	4
1.2 – Papéis e funções	7
1.3 – Competências e concepções	14
1.4 – Lógicas de ação	17
2. A gestão da Escola e a sua relação com o ambiente externo.....	24
Capítulo 2 – METODOLOGIA.....	29
1. Orientações metodológicas	29
1.1 Investigação qualitativa e interpretativa.....	29
1.2 Estudo de caso.....	29
2. Participantes do estudo e o contexto da ação	31
2.1 Participantes do estudo.....	31
2.2 Contexto da ação	32
3. Fases de pesquisa e eixos de análise	33
4. Procedimentos de recolha de dados	36
4.1 Análise documental.....	36
4.2 Entrevistas	38
5. Procedimentos de tratamento de dados	42
5.1 – Análise de conteúdo	42
Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	48
1. Apresentação e análise descritiva dos dados.....	48
1.1 – Diretora Alice.....	48
1.1.1 – Descrição da relação externa.....	48
1.1.2 – Lógicas de ação do Diretor.....	52
1.1.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor	54
1.2 – Diretora Beatriz.....	58
1.2.1 – Descrição da relação externa.....	58
1.2.2 – Lógicas de ação do Diretor.....	60
1.2.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor	62
1.3 – Diretora Camila.....	67
1.3.1 – Descrição da relação externa.....	67

1.3.2 – Lógicas de ação do Diretor.....	70
1.3.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor	72
1.4 – Diretora Dulce	78
1.4.1 – Descrição da relação externa.....	78
1.4.2 – Lógicas de ação do Diretor.....	81
1.4.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor	85
Capítulo 4 – DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	91
1 – Análise interpretativa da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube	91
2 – Análise interpretativa das lógicas de ação do diretor	97
3 – Análise interpretativa da influência da relação externa no trabalho do diretor	102
4 – Conclusões e reflexão final	110
Referências bibliográficas	115
Legislação consultada	120
Anexos.....	121

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Protocolo de investigação

ANEXO 2 – Guião das entrevistas

ANEXO 3 – Transcrição da entrevista (Exemplar)

ANEXO 4 – Análise de conteúdo das entrevistas

Índice de Anexos Digitais (CD – Rom)

ANEXO 1 – Protocolo de investigação

ANEXO 2 – Guião das entrevistas

ANEXO 3 – Transcrição das entrevistas (Completo)

ANEXO 4 – Análise de conteúdo das entrevistas

Índice de Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

DGESTE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EC+S – Escola Preparatória e Secundária

EB – Escola Básica do 2º e 3º ciclo

ES – Escola Secundária

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

OD – Organização Desportiva

UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese comparativa de áreas-chave relativas às funções e tarefas desempenhadas pelo diretor	7
Quadro 2 – Domínios de ação do diretor escolar (Adaptado de Barroso e Sjørslev, 1991, p.100)	8
Quadro 3 – Representações do trabalho do diretor escolar (Adaptado de Barrère, 2006, p.84-99)	13
Quadro 4 - Conceções de diretores escolares (Adaptado de Barroso, 2005, p.162)	16
Quadro 5 - Apresentação dos participantes do estudo	32
Quadro 6 - Apresentação dos eixos de análise.....	35
Quadro 7 - Apresentação do acervo documental	38
Quadro 8 - Apresentação das entrevistas	41
Quadro 9 - Esquema conceitual da análise de conteúdo	45
Quadro 10 – Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 1 (I).....	92
Quadro 11 - Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 1 (II)	93
Quadro 12 – Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 2.....	98
Quadro 13 – Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 3 (I).....	104
Quadro 14 - Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 3 (II)	105

*Para as minha filhas,
Carolina Mar e Maria Mar*

INTRODUÇÃO

Apresentação do tema e problema de partida

Como se sabe, o interesse particular pelo estudo de um fenómeno com significado para o investigador orienta o seu trabalho para a análise de determinados pormenores, ambientes e pessoas, que se tornam referências aliciantes sobre a temática em investigação (cf. Bogdan & Biklen, 1994). A primeira etapa para a construção deste projeto de investigação surge precisamente a partir do conhecimento e da vivência pessoal e profissional do investigador (cf. Afonso, 2014) sobre uma relação particular, estabelecida entre um Agrupamento de Escolas e uma Organização Desportiva.

O referido interesse decorre da perceção segundo a qual o conceito de “parceria” se generalizou nos últimos anos e que os Agrupamentos de Escolas têm vindo a criar redes nas suas relações com o ambiente externo, tornando a organização escolar cada vez mais permeável, dependente e influenciada pelo exterior. Portanto, o interesse pelo tema emerge de uma constatação: os atores e os interlocutores externos assumem cada vez mais uma ação sobre o desenvolvimento das organizações escolares, afetando os processos de gestão e de cultura organizacional de escola. Neste contexto, e sobre o diretor escolar enquanto figura de autoridade formal nos processos de gestão, cria-se a expectativa que este se assuma como o principal ator na relação da escola com o ambiente externo.

O caso aqui em estudo considera a relação estabelecida entre um Agrupamento de Escolas e uma Organização Desportiva, desenvolvida há mais de 25 (vinte e cinco) anos, traduzida numa “parceria” de formação escolar e desportiva de alunos integrados em regime de alto rendimento desportivo. Procura saber-se “se” e “como” esta “parceria” de formação, existente entre as duas organizações, interferiu e interfere no trabalho dos diretores escolares do Agrupamento de Escolas. Assim, o propósito desta investigação é o de descrever as características da relação (externa) do Agrupamento de Escolas com a Organização Desportiva, de modo a compreender a influência da relação nos processos de gestão do diretor escolar.

Objeto e objetivos de estudo

O objeto de estudo desta investigação está centrado na dimensão relacional externa da ação do diretor. O estudo decorre em função dos seguintes objetivos:

- 1) Caracterizar a trajetória da relação estabelecida entre o Agrupamento de Escolas e a Organização Desportiva;
- 2) Identificar e descrever as lógicas de ação dos diretores escolares nessa relação externa, identificando as prioridades, princípios e estratégias de ação;
- 3) Compreender a influência da relação externa nos processos de gestão, em cada uma das áreas funcionais: gestão pedagógica e educativa, gestão operacional e funcional, relações humanas (internas) e relações externas.

Organização da dissertação

Este documento está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura produzida sobre a temática do trabalho dos diretores escolares, as áreas funcionais da gestão escolar e as relações que a escola estabelece com o ambiente externo. Introduzimos o tema no âmbito da área de conhecimento da Administração Educacional, revisitando estudos sobre o trabalho do diretor, procurando destacar os principais conceitos associados a este assunto. Consideramos, por isso, os papéis e funções do diretor escolar no desempenho da sua função, as suas competências e conceções, bem como o significado das lógicas de ação e das estratégias de gestão escolar. Sobre as relações que a escola estabelece com o ambiente externo objetivamos uma análise baseada numa revisão dos estudos sobre este tema.

O segundo capítulo aborda a metodologia da investigação, apresentando o desenho do estudo e as respetivas orientações metodológicas, caracterizando os participantes e o contexto de ação, explicitando os eixos de análise, os objetivos centrais do estudo, e ainda, detalhando os procedimentos de recolha, de tratamento e de análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise descritiva dos dados da investigação, no âmbito dos eixos de análise definidos, e à luz do quadro concetual apresentado.

O quarto capítulo apresenta a análise interpretativa dos dados, seguida das conclusões do estudo, e finaliza perspetivando possíveis linhas orientadoras de futuras investigações.

Os anexos a este volume apresentam uma panóplia de documentos que contribuíram para a construção e concretização do estudo: protocolo de investigação,

guião da entrevista, transcrição da entrevista (exemplar) e análise de conteúdo das entrevistas. Os anexos em suporte digital integram todos os documentos que contribuíram para a construção e concretização do estudo, sem comprometer o anonimato e a confidencialidade do contexto e dos participantes: protocolo de investigação, guião de entrevista, transcrição das entrevistas (completo) e análise de conteúdo das entrevistas.

Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO

Neste capítulo, baseado na revisão da literatura contextualizada na temática do estudo, apresentamos os fundamentos conceituais que ajudam a construir a problemática e o modelo de análise do nosso estudo. Na primeira abordagem, revemos os conceitos associados às competências, papéis e funções, lógicas e estratégias de ação dos diretores escolares. Na segunda abordagem, analisamos algumas contribuições da investigação desenvolvida em Portugal sobre a gestão da escola e a sua relação com o ambiente externo.

Nos últimos anos, a ação do diretor escolar tem estado no centro da discussão sobre a gestão da escola, não apenas pelas mudanças associadas ao processo da sua eleição, mas também pelos novos desafios que lhe são apresentados. O trabalho do diretor escolar é sujeito a um conjunto de novas exigências que impõem uma nova relação com o exterior. A abertura da escola ao exterior tem estado associada a novos elementos de tensão na ação do diretor, a quem são exigidas novas tarefas e funções, alterando a complexidade e a visibilidade da sua ação.

A partir deste argumento, apresentamos o quadro conceitual centrando o estudo sobre os conceitos em uso relativos ao trabalho do diretor escolar, e sobre a influência do ambiente externo na ação diretiva.

1. – O trabalho do diretor escolar: conceitos em uso

1.1 – Os novos desafios

Na legislação atual, o diretor escolar é apresentado como figura central e agente prioritário das políticas educativas na escola, sobre o qual se formulam expectativas e se avaliam sistematicamente os resultados do seu trabalho. Sobre o diretor escolar, enquanto “chefe de estabelecimento”, recaem todas as responsabilidades pelo funcionamento da escola, das administrativas às pedagógicas.

Não é de hoje, porém, o facto do papel do diretor como administrador ser confrontado com a extensão do desempenho de atividades de natureza pedagógica, levanta a questão se o diretor escolar “deverá ser mais profissional (docente) ou mais administrador?” (Dinis, 2002, p.118). O autor refere que não existe uma resposta única a esta questão, considerando por isso mais importante, esclarecer a perceção e a ação

dos próprios diretores escolares sobre a sua função. A dualidade de papéis, entre as tarefas associadas a diferentes domínios, o administrativo e o pedagógico, cria uma área de conflito de interesses divergentes, e de formas de os resolver.

Uma tal tensão burocrático-profissional vivida pelo diretor escolar tem hoje novos contornos determinados pela emergência de novos modos de regulação, em que a avaliação tem particular importância.

Barrère (2013), cingindo-se ao caso francês, considera que, a partir de 2000, os gestores escolares assumem-se como o “primeiro pedagogo da instituição”, focando a sua ação para o trabalho pedagógico, acompanhando assim o desempenho dos alunos. A autora refere que “as funções dos diretores do ensino secundário passam a ser definidas como sendo explicitamente pedagógicas” (Barrère, 2013, p.285). A escola surge com uma nova escala de regulação, intermédia entre o nacional e o local, sendo dotada de margens de manobra estratégicas definidas em torno da problemática onipresente da avaliação, enquanto ponto de conjugação das políticas educativas. Os indicadores da avaliação contribuem para a modificação da perceção dos diretores sobre o seu trabalho, focando toda a sua ação sobre a preocupação com os pareceres favoráveis dos peritos a partir dos números sobre a situação do seu estabelecimento.

As competências atribuídas às direções escolares sobre a avaliação levam a que os seus diretores se tornem os atores centrais de um movimento de implementação de uma modernização organizacional, tendo à sua responsabilidade a mobilização dos professores à participação neste movimento. A avaliação introduz uma constatação objetiva, através de dados quantificáveis que surgem associados ao controle do trabalho do professor. Os diretores assumem uma função dupla de “controladores controlados” (Barrère, 2013, p.290), sendo que eles próprios estão sob um controle hierárquico cada vez mais exigente e menos protetor. O trabalho do diretor é marcado pelo resultado de ações visíveis, estando condicionado pela propagação de uma cultura de resultados (cf. Barrère, 2006).

A emergência da gestão pedagógica na supervisão dos docentes tem interferido na continuação de projetos importantes para as equipas com o argumento da sua fraca impercetibilidade nos resultados escolares. A “invasão do ordinário da aula pelo extraordinário do projeto” referida por Bouvier & Rochex (1997, cit in Barrère, 2017,

p.658) define o estilo de autoridade dos diretores escolares, que rapidamente são julgados se persistirem na sua continuidade (cf. Barrère, 2017).

Os novos desafios acarretam novos elementos de tensão à ação do diretor. De origem interna, as situações decorrentes da ação do diretor em tarefas de administração e gestão escolar, mas também as provenientes da sua ação relacional com os outros atores da comunidade escolar com influência no clima relacional (cf. Carvalho, 1992).

Porém, as tensões da ação do diretor não se limitam à “esfera” interna da organização que dirigem. As relações que estabelecem com o ambiente externo, trazem outros contextos e protagonistas que interferem na sua ação. Nesta abertura ao exterior, outras oportunidades surgem, e outras situações de tensão emergem da relação do diretor escolar com o exterior da sua “esfera”. A escola, na sua relação com o exterior, fica exposta à influência do meio envolvente expandindo as suas áreas de ação. O diretor escolar é referenciado como agente ativo de mudança organizacional, e a complexidade da sua atividade alargou-se a outras áreas de ação e a outros domínios de influência.

O reforço conferido pelo Estado à autoridade do diretor escolar tem tornado esta figura num líder executivo, numa conceção empreendedorista do cargo, exposto a constantes pressões centrais expressas na rigidez de uma burocracia eletrónica que tem vindo a modelar a realidade escolar e as formas de vigilância permanente sobre o seu funcionamento (cf. Lima et al, 2017). Atualmente, o diretor escolar é confrontado diariamente com a necessidade do preenchimento e atualização constantes de plataformas digitais, orientadas para valores de produtividade e de eficácia, que lhe exigem tempo que poderia ser dirigido à realização de outras tarefas mais profícuas à sua ação educativa.

A tendência para a profissionalização do trabalho de gestão escolar poderá produzir efeitos na democracia nas escolas, na justiça e equidade do serviço educativo, e na promoção da cidadania e da coesão social associada à ação educativa (cf. Barroso & Carvalho, 2009).

1.2 – Papéis e funções

Os diretores escolares assumem múltiplos papéis e funções na sua ação diretiva da escola. O seu trabalho diário envolve o exercício de diversas responsabilidades e papéis que definem e caracterizam a sua ação.

No âmbito da literatura, Barroso (2005) apresenta várias tipologias usadas em estudos que procuram descrever e categorizar os diferentes tipos de funções e papéis desempenhados pelos gestores de organizações (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese comparativa de áreas-chave relativas às funções e tarefas desempenhadas pelo diretor

Autores	Funções e tarefas desempenhadas pelo diretor
Katz (1974)	Técnicas Conceção Relações humanas
Morgan, Hall & Mackay (1983)	Técnicas/Educativas Conceção/Gestão operacional Relações Humanas/Liderança e gestão de pessoal Gestão externa/Prestação de contas e relação com a comunidade
Jones (1988)	Liderança Organização Relações humanas Relações externa
Barroso e Sjørlev (1991)	Administrativo e financeiro Pedagógico e educativo Relações internas Relações externas

Segundo Katz (1974, cit in Barroso, 2005), os chefes executivos de uma empresa desempenham tarefas técnicas de acordo com a especificidade da organização, tarefas de conceção relativas ao funcionamento da organização, e tarefas de relações humanas associadas à gestão de pessoal. Morgan, Hall & Mackay (1983, cit in Barroso, 2005) apresentam quatro categorias de tarefas (técnicas e educativas, conceção e gestão operacional, relações humanas e gestão externa), divididas em dezasseis subcategorias com a descrição do tipo de tarefas associadas. Jones (1988, cit in Barroso, 2005), a partir de um estudo sobre a perceção dos diretores sobre as suas tarefas e o grau de importância atribuído ao desempenho do seu cargo, apresenta quatro categorias de funções e tarefas: liderança, organização, relações humanas e relações externas. Barroso

e Sjorslev (1991), através de um estudo comparativo entre Estados membros da Comunidade Europeia, agrupam as funções atribuídas aos diretores em quatro “grandes domínios”: administrativo e financeiro, pedagógico e educativo, relações internas e relações externas. Este último estudo estabeleceu indicadores importantes relativos à atividade do diretor escolar, revelando os quatro domínios da ação do diretor, e respetiva descrição da função (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Domínios de ação do diretor escolar (Adaptado de Barroso e Sjorslev, 1991, p.100)

Domínios	Função
Administrativo e financeiro	Definição de metas e objetivos
	Planeamento, organização, decisão e chefia do pessoal
	Gestão de recursos humanos, materiais e financeiros
Pedagógico e educativo	Organização e gestão do currículo
	Orientação das atividades de ensino-aprendizagem
	Intervenção no processo de avaliação dos alunos
	Preparação e execução de medidas educativas específicas
	Manutenção da disciplina
Relações humanas (internas)	Intervenção no acompanhamento escolar dos alunos.
	Motivação e animação de grupos e equipas de trabalho
	Liderança institucional
	Gestão de conflitos
	Desenvolvimento do pessoal docente e não-docente
Relações externas	Condução de reuniões, difusão da informação, motivação dos profissionais
	Representação oficial da escola
	Relações com os pais
	Relações com a administração
	Relações com as outras escolas
	Relações com a autarquia
	Relações com outros serviços comunitários
	Relações com as empresas e associações culturais

A partir dos domínios apresentados por Barroso e Sjorslev, em 1991, é possível identificar um conjunto de funções que demonstram que a ação do diretor escolar é desenvolvida numa perspetiva multifacetada de tarefas e responsabilidades. Esta investigação considera estes quatro domínios de ação no estudo do diretor escolar.

Atualmente, o alargamento das tarefas e papéis do diretor escolar tem vindo a aumentar, sendo que, a exposição e o escrutínio sobre a sua ação, tanto a nível interno,

como a nível externo, acabam por refletir uma constante conflitualidade nos papéis do diretor escolar em cada uma das áreas funcionais (domínios) do seu trabalho.

A conflitualidade ente os papéis de administrador e de líder profissional tem emergido em várias investigações internacionais e nacionais. Por outro lado, as tarefas realizadas pelo diretor no seu dia-a-dia estão muitas vezes desfasadas entre a realidade e a perceção do próprio diretor sobre a sua realização. Este desfasamento é acentuado quando se confere que “o mito” do trabalho do diretor, percecionado para as tarefas de planeamento, reflexão e coordenação, é confrontado com a realidade, “o facto”, de que os diretores concentram-se na ação e na reação às diferentes pressões do seu trabalho. O gestor, como apresenta Mintzberg (1999), envolve-se num trabalho de constante articulação com o ambiente externo, utilizando sistemas de comunicação pouco codificados e hierarquizados, e concentrando em si próprio as informações. O autor considera que os atuais gestores não adotam processos muito diferenciados dos gestores dos séc. XIX, e que as técnicas modernas de gestão parecem ter pouca influência nas tomadas de decisão. A concentração de poderes na figura do gestor provoca uma sobrecarga no seu trabalho e nas responsabilidades que lhe estão a cargo. Esta sobrecarga leva a que, muitas vezes, o gestor se veja obrigado a reagir de forma breve, dedicando pouco tempo a cada uma das múltiplas tarefas que está envolvido. A autoridade formal conferida ao gestor atribui-lhe um estatuto privilegiado nas relações interpessoais e no acesso à informação. Os diferentes “papéis” assumidos pelo gestor resultam diretamente da sua autoridade formal e derivam das relações interpessoais (cf. Mintzberg, 1999).

Os papéis do gestor, considerando que todos eles derivam da autoridade e estatuto formal da função, são categorizados por Mintzberg (1999) de acordo com o comportamento e a situação em que ocorrem. Enquanto “figura de proa”, o gestor desempenha uma função de carácter cerimonial na sua relação com o ambiente externo e com os utilizadores. No seu papel de “líder”, o gestor assume-se como o responsável pelo seu pessoal, motivando-os e conjugando harmoniosamente as necessidades das pessoas com os objetivos da organização. Como “elo de ligação”, o gestor procura assegurar os contactos num sistema informal, privado, oral, desviado das relações hierárquicas, centrado nas relações humanas que lhe permitem ter acesso e organizar um sistema de informação externa. Assumindo o papel “centro nervoso da sua empresa” através das relações interpessoais, o gestor tem acesso direto a cada membro da sua

organização. Para além disso, o gestor também se assume como fonte de informação externa fruto da sua relação privilegiada com o exterior. Como “piloto” o gestor procura constantemente informações no meio que o rodeia e, como “informador”, partilha e redistribui essas informações pelas pessoas que considera úteis na sua organização. O gestor “porta-voz” também partilha informações às pessoas com influência, externas à sua organização. O gestor assume o papel principal de tomada de decisão na sua organização e, no papel de “empresário”, procura a progressão da organização e a sua adaptação ao mundo em evolução. Enquanto “árbitro”, o gestor assume-se como mediador dos processos de mudança que, por vezes, suscitam tensão, pressionam e perturbam a sua ação. No papel de “investidor”, o gestor distribui os recursos, coordenando e dividindo o trabalho de acordo com as pessoas e os projetos que considera serem vantajosos para a sua organização. Sendo o centro das informações e das relações interpessoais da sua organização, o gestor também assume o papel de “negociador” (cf. Mintzberg, 1999).

Todos estes papéis e funções são inseparáveis e apresentam uma estreita interligação, concorrendo todos eles para o trabalho integrado e os processos de tomada de decisão do gestor. Os resultados de uma gestão eficaz dependem deste trabalho integrado e da compreensão e reação dos gestores às tensões e aos dilemas da sua própria atividade. O dilema da delegação de poderes é uma das grandes preocupações dos gestores e surge pela centralização dos dados tradicionalmente atribuída a esta pessoa. O gestor assume uma profissão importante na sociedade, sendo determinante no funcionamento das instituições, evitando que se desperdicem potencialidades e recursos (cf. Mintzberg, 1999).

A partir de uma análise do trabalho quotidiano dos diretores escolares franceses, Barrère (2006) aborda o trabalho do diretor apresentando a natureza das tarefas que lhe estão associadas e a sua articulação com as diferentes temporalidades. A autora classifica as tarefas como administrativas, relacionais e decisórias, considerando que todas elas não podem ser descritas sem uma análise sobre as diferentes temporalidades da escola.

De acordo com a autora, o trabalho do diretor é articulado em sobreposição e, por vezes, em contradição, com diferentes ritmos e escalas de tempo. A multiplicação das tarefas diárias é descrita como estimulante e inútil, e representada como um

“pêndulo constante que raramente consegue parar num dos polos” (Barrère, 2006, p.42). Os diretores executam tarefas variadas, fragmentadas e breves, sendo que as reuniões programadas são as mais demoradas. Muitas vezes, os diretores assumem a sensação de “não fazer nada de especial” pela dispersão do seu trabalho que não lhes permitir ter referências quantificáveis.

A autora refere que os diretores escolares têm muita dificuldade em descrever um dia de trabalho pela infinidade de tarefas que executam e os micro-eventos que sobrecarregam as suas agendas. A dispersão de tarefas traduz a diferença da densidade no trabalho dos diretores escolares, tanto na carga do seu trabalho como na velocidade da sucessão das tarefas. Esta multiplicidade de tarefas dá uma sensação estimulante de ação, e as constantes solicitações reforçam o sentimento de utilidade permanente da parte do diretor.

O trabalho administrativo representa uma terça parte do tempo de trabalho do diretor. As tarefas de comunicação e arquivo são consideradas pouco recompensadoras e as que mais sobrecarregam o trabalho do diretor. Alguns diretores referem estas tarefas como “relativamente desqualificadas das tarefas mais nobres de relacionamento e decisão” (Barrère, 2006, p.48).

O trabalho relacional ocorre por interações planeadas ou informais. A interação informal é menos intensa e cansativa do que os momentos formais de reunião ou de gestão de conflitos. A “omnipresença física do diretor” é evocada com entusiasmo e mesmo orgulho profissional, contrastando com o papel do “burocrata trancado no seu escritório”, ausente, retratado num “contra-modelo profissional” (Barrère, 2006, p.49). Por outro lado, quando a atividade não lida bem com algumas equipas ou individualidades, o trabalho relacional também poderá ser potenciador de conflitos, ambiente pesado e de problemas de comunicação.

As reuniões fazem parte do trabalho do diretor, e o leque de reuniões as quais são convidados a participar é extremamente amplo e de diversos tipos de classificação. A “réunionnité” (Barrère, 2006, p.49) tornou-se sensível junto dos professores, e a utilidade das reuniões é, muitas vezes, questionável. As reuniões externas institucionais são descritas por alguns diretores com um elevado grau de inutilidade e, apesar de obrigatórias, tornam-se “obras de pura aparência que permite também uma espécie de

bluff” (Barrère, 2006, p.50) que quando realizadas no final da tarde ou noite acabam por invadir o tempo de vida privada do diretor de escola.

O trabalho relacional do diretor também se representa através da presença no terreno. Evitando ser um nome sem rosto, o diretor da escola deverá ser conhecido pelos estudantes, mostrando uma disponibilidade devidamente ajustada por filtros e estratégias que permitam não ser constantemente perturbado. Mas esta presença no terreno também se expressa pela circulação, quase diária, do diretor pela escola, como forma de estar próximo dos problemas, antecipar conflitos, controlo, para além do significativo impacto simbólico e climático no estabelecimento. No campo da gestão de conflitos, o trabalho relacional é indubitavelmente o objeto das estratégias mais conscientes e controladas. Os diretores atribuem ao trabalho decisional a representação da parte mais nobre, legítima e recompensadora do seu trabalho. Estas tarefas de reflexão e tomada de decisão acabam por traduzir a política da instituição, constituindo as decisões sobre a vida quotidiana e o caminho do estabelecimento, traçando os seus contornos futuros, numa conceção dinâmica e criativa da função (cf. Barrère, 2006).

Relativamente às temporalidades do trabalho do diretor, as tarefas são organizadas de acordo com diferentes razões. A temporalidade da “forma escolar” perdura de forma cíclica e duradora nos estabelecimentos. A temporalidade da “urgência” apresenta características diferenciadas, procurando dar resposta a eventos ou incidentes críticos que vão surgindo. Por último, a temporalidade do “projeto” apresenta uma perspetiva de trabalho que objetiva um possível progresso da vida e dos resultados do estabelecimento (cf. Barrère, 2006).

O início do ano civil apresenta-se como um momento crítico e decisivo na alocação e distribuição de horas e do orçamento de cada estabelecimento. Este momento é marcado por um conjunto vasto de reuniões entre os diferentes membros da comunidade. A temporalidade da forma escolar contém elementos tranquilizadores e previsíveis que determinam a estabilidade do estabelecimento. Porém, num contexto instável, muitas vezes permeável ao ambiente externo, a “aleatoriedade organizacional” (Barrère, 2006, p.63) pode produzir disfunções sobre a base de trabalho do diretor.

Em períodos de maior tensão, a urgência é representada por uma ação em circunstâncias excecionais no funcionamento das instituições, exigindo a suspensão temporária de todas as outras tarefas.

As diferentes formas de controlo das escolas, associadas a uma cultura de avaliação e a discursos e ferramentas gerencialistas influenciam a temporalidade do projeto, provocando dificuldades a alguns diretores na defesa do seu espaço de autonomia e do projeto que têm definido para o seu estabelecimento (cf. Barrère, 2006).

Segundo Barrère (2006), todos os diretores agem nestas três temporalidades, e a sua dinâmica difere de acordo com o contexto, as prioridades e os ritmos de trabalho das equipas de gestão. A temporalidade da forma escolar, quando ajustada às necessidades locais e à melhoria da resposta às necessidades dos alunos e das famílias, exige às equipas de direção capacidade de adaptação e reação.

Para os diretores, tornar visível o seu trabalho é um problema. Esta visibilidade não está no seu trabalho diário e rotineiro, estando pois alargada numa temporalidade mais longa e centrada numa única pessoa em determinada posição, com restrições, mas também com uma representação própria da ação (cf. Barrère, 2006).

Barrère (2006) apresenta diferentes representações do diretor escolar, em função das prioridades da sua ação diretiva e da visibilidade do seu trabalho na comunidade (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – Representações do trabalho do diretor escolar (Adaptado de Barrère, 2006, p.84-99)

Representações	Prioridades e visibilidade da ação diretiva
O diretor <i>mestre-de-obras</i>	O espaço escolar
O diretor <i>empreendedor</i>	A oferta formativa
O diretor <i>psicossociólogo</i>	O clima relacional
O diretor <i>eficaz</i>	Os resultados escolares
O diretor <i>divulgador</i>	A imagem da escola

Barrère (2006) remete-nos para o diretor “mestre-de-obras” como aquele que intervém ativamente no espaço escolar, alterando os “muros”, e considera a intervenção no ambiente físico da escola com orgulho, motivo de felicidade, e de mudança da vida escolar.

Outros diretores, representados por Barrère (2006) como empreendedores, centram-se na alteração da oferta de formação, considerando-a imprescindível à própria sobrevivência da instituição. Segundo a autora, alterar a oferta é quase escolher o público e, sem dúvida, melhorar os resultados tanto em termos de inserção profissional nos setores locais, como em termos de cursos ou realizações acadêmicas.

O trabalho do diretor orientado para a alteração do clima, preocupa-se com o estado qualitativo das relações na escola, tornando esta preocupação numa rotina essencial do seu trabalho. A sua presença no terreno é determinante na sua ação, permitindo-lhes “medir a temperatura” de cada dia, interpelando as pessoas (cf. Barrère, 2006).

O diretor “eficaz” é considerado por Barrère (2006) como aquele que concentra a sua ação com base nas representações e crenças sobre os efeitos da escola na alteração dos resultados. Estes diretores enaltecem os resultados com orgulho, atribuindo explicações espetaculares e desconcertantes sobre resultados e as suas causas. Quando os resultados são negativos, os diretores têm mais dificuldade em encontrar as causas e temem o seu efeito nos rankings, na avaliação interna ou nas inspeções.

A mudança da imagem, a reputação e a visibilidade que traduz à sua escola, é a prioridade do diretor comunicativo ou divulgador. O mundo dos *media* é um universo familiar para alguns diretores, principalmente num contexto onde diversas circunstâncias concorrem para a disputa da comunicação social, o que nem sempre corresponde à vinculação de uma imagem positiva e favorável para a escola. Mas, sem dúvida, a comunicação social é capaz de difundir uma imagem positiva de uma instituição. Alguns diretores preocupam-se em conceber documentos agradáveis que difundam e promovam a imagem da escola. A abertura da escola ao exterior, num conceito de “escola aberta à comunidade” assume de igual modo essa difusão. As políticas de imagem e comunicação são fundamentais na transformação de uma reputação, sendo este dado um objetivo para os diretores escolares “divulgadores”. A reputação da escola e do próprio diretor, também é transmitida através do relato dos alunos aos pais sobre o quotidiano da escola, e das ações que o diretor assume com o ambiente externo (cf. Barrère, 2006).

1.3 – Competências e conceções

Uma outra forma de analisar o trabalho do diretor escolar é através da análise das competências e das concepções associadas ao diretor.

A partir de 2008¹, as escolas passam a considerar o diretor como um órgão unipessoal de gestão e administração, a quem são imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos.

A organização da escola possui um conjunto de áreas fundamentais de gestão, e a evolução das competências atribuídas ao diretor escolar, atualmente definidas no Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, confere legitimidade à sua ação na administração e gestão escolar nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Neste contexto, a evolução das competências atribuídas ao diretor escolar aumentaram pela complexidade associada ao exercício das suas novas funções. Enquanto principal “rosto” da escola, cabe ao diretor escolar garantir um equilíbrio interno no sentido do cumprimento da ação educativa definida pelos organismos do Estado. Por outro lado, e na defesa da autonomia da sua escola, alguns diretores passam a atribuir um carácter identitário ao seu trabalho, à sua ação diretiva, desenvolvendo estratégias de ação individuais que, em muitos casos, são reforçadas pela ação relacional com o exterior.

As competências associadas ao diretor escolar são multivariadas, e nem sempre é fácil caracterizá-las. Apesar disso, Barroso (2005) recorre ao estudo de Weindling (1990) para referir que a maioria dos investigadores está de acordo sobre as cinco competências determinantes para o exercício das funções do diretor:

- a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser;
- a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;
- a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autonomia dos outros;
- fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas;
- capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos (Barroso, 2005, p.150)

¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

As competências associadas ao diretor escolar permitem, segundo Barroso (2005), identificar uma continuidade nas suas funções e responsabilidades que, do ponto de vista político e administrativo, revelam quatro diferentes concepções associadas aos diretores (cf. Quadro 4).

Quadro 4 - Concepções de diretores escolares (Adaptado de Barroso, 2005, p.162)

Concepção burocrática, estatal e administrativa

O diretor como um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas do centro e um elo de ligação/controlado entre o Ministério e sua administração central ou regional e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola;

Concepção corporativa, profissional e pedagógica

O diretor como um *primus* inter pares, intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais ou regionais do Ministério, e o garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração;

Concepção gerencialista

O diretor como o gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o grande objetivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados;

Concepção político-social

O diretor como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do "bem comum" educativo que a escola deve garantir aos seus alunos.

Estas concepções não funcionam de forma isolada no exercício das funções do diretor escolar. O aumento da complexidade da organização, e a margem de autonomia que tem vindo a ser permitida à escola, têm dilatado o fosso entre as concepções dominantes, legalmente impostas, e as diversas concepções dirigidas à ação nas escolas.

Segundo Barroso (2005), a investigação produzida em diversos países visa determinar as características dos “bons diretores”, procurando identificar as

competências necessárias para o desempenho do cargo, que acabam por determinar a seleção ou a definição de programas de formação.

As intervenções promotoras do reforço das competências do diretor escolar surgem associadas à qualificação especializada em Administração Educacional, ou Administração Escolar, que é exigida para candidatura ao desempenho do cargo (cf. Carvalho, 2016).

Nos últimos anos, o número dos diretores escolares tem vindo a reduzir. A redução do número de unidades de gestão, através da constituição dos agrupamentos escolares, que reduziram de 4700 unidades orgânicas, no início dos anos 2000, para cerca de 800 unidades, em 2015, levou à própria redução dos atores escolares com responsabilidades na ação diretiva das escolas (cf. Carvalho, 2016).

Para além do que está legislado, pouco se sabe e discute sobre as competências do diretor escolar, evidenciando-se um corporativismo da classe docente na atribuição do cargo de diretor a um professor, por forma a garantir a partilha de interesses e o reconhecimento profissional, dando assim primazia aos interesses pedagógicos face aos de natureza administrativa ou gestionária (cf. Dinis, 2002).

1.4 – Lógicas de ação

O conceito de lógica de ação é definido por diversos autores que, na generalidade, consideram a existência de uma especificidade na orientação da ação de cada ator, em função de um conjunto de valores, crenças e significados sobre a realidade.

Como Barroso et al (2006) referem, o conceito de lógica de ação é utilizado em diversos sentidos, de acordo com os diferentes quadros conceituais mobilizados, para descrever e interpretar o modo como as organizações se coordenam e determinam a ação coletiva. A coordenação desta ação coletiva na escola é garantida através da regulação interna que se torna responsável pela produção e reprodução das regras que asseguram o funcionamento da organização.

A noção de lógica de ação remete para a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e práticas, no contexto de acção individual ou colectiva (...) As “lógicas” são constituídas “na acção” e “pela acção” (...) podem referir-se a actores individuais ou colectivos, serem

objecto de justificação pelos próprios actores (a partir do significado que eles atribuem à sua acção) ou unicamente percebidas (e interpretadas) pela descrição e análise dos seus efeitos (Barroso et al, 2006, p.179).

Segundo Sarmiento (2000), o conceito de lógica de ação apresenta-se relativamente estável e resulta da interpretação individual dos atores:

As lógicas de acção são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção das organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa (Sarmiento, 2000, p.147).

Para Barroso et al (2006), as lógicas de ação geradas pela e na ação, são condicionadas por determinantes externas (regulação institucional, procura social e espaço de interdependência) e por dinâmicas internas (ethos organizacional, estilo de gestão e estratégias micropolíticas).

Neste sentido, Sarmiento (2000) estabelece um paralelismo com esta perspetiva, evocando a dualidade no sujeito na génese da lógica de ação.

As lógicas de acção são instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, emergidos da reflexividade institucional e, em geral, das ideologias socialmente disseminadas e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano escolar (Sarmiento, 2000, p.149).

A lógica de ação implica a existência de um grau de coerência entre as dinâmicas de ação dos diferentes atores escolares, mesmo considerando o facto deste pressuposto poder ser considerado de problemático. Este grau de coerência referido por Van Zanten (2006) implica a existência de congruência nos diferentes domínios de ação, derivado das múltiplas interações dos seus atores ao longo do tempo.

No seu estudo sobre modos de regulação local, orientações políticas e organização escolar em cinco áreas metropolitanas europeias, Van Zanten (2006) refere-se à existência de vários domínios escolares de ação, quer orientados para o ambiente externo (recrutamento de alunos, oferta de opções curriculares e promoção da escola) quer orientados para os processos internos (distribuição dos alunos pelas turmas, apoio

aos alunos com necessidades educacionais especiais e resolução de problemas disciplinares), sublinhando que os diretores escolares orientam a sua ação em função do ambiente externo, conduzindo as suas escolas em função de valores e normas devidamente ajustados a um contexto institucional favorável no seu estudo.

Lógicas de ação em ambiente interno

Bacharach & Mundell (1993) consideram que “uma lógica de ação pode ser entendida como a relação implícita (isto é, muitas vezes não declarada) entre meios e objetivos que é assumida pelos protagonistas nas organizações” (Bacharach & Mundell, 1993, p.127). Os autores identificam duas lógicas de ação nas escolas. A lógica da responsabilidade burocrática considera que as relações entre os meios e os objetivos, sendo definidas e especificadas, podem limitar a incerteza. A lógica da autonomia profissional pressupõe, segundo os autores, a presença da incerteza nas relações entre os meios e os objetivos.

Bacharach & Mundell (1993) apresentam três perspectivas sobre lógicas de ação. A perspectiva marxista concede uma lógica de ação dominante aos membros da organização, e a perspectiva neomaquievelista onde o consenso em torno de uma lógica de ação é atingido pelo uso da ideologia e da liderança para persuadir os membros para uma “cultura corporativa” e unificadora. Os autores acrescentam ainda a perspectiva weberiana, segundo a qual podem existir lógicas de ação diferenciadas entre indivíduos e entre grupos, que competem para impor e alargar a sua lógica de ação a toda a organização, numa perspectiva onde as políticas organizacionais podem ser encaradas como uma luta entre vários grupos de interesses com o objetivo de garantir um consenso ou uma dominação de uma lógica de ação particular sobre as outras.

Para Bacharach & Mundell (1993), as lógicas de ação manifestam-se através de ideologias e sistemas de valores explícitos que regulam os comportamentos das organizações legitimando as ações com uma intenção específica. Os autores referem que as lógicas de ação podem manifestar-se através de políticas quando os comportamentos estão ancorados a valores que orientam e dirigem as ações. Tanto como ideologias, ou como políticas, as lógicas de ação (enquanto sistema de valores) controlam as decisões e a relação entre os objetivos e os meios. As escolas representam diversos grupos de interesse que tentam impor com êxito as suas lógicas de ação, planeando estratégias, e combinando os recursos necessários a troco de influência e da obtenção dos seus

objetivos, sendo que, a influência consiste na tentativa de persuasão num determinado sentido de quem tem autoridade para decidir.

As dinâmicas do poder ocorrem quando os grupos de interesse tentam impor as suas lógicas de acção a grupos de interesse com influência (uma maneira) e quando os que dispõem da influência tentam desviar-se daqueles que possuem autoridade (outra maneira (Bacharach & Mundell, 1993, p.135).

Os autores referem que os grupos de interesse competem entre si por diferentes lógicas de acção sendo necessário considerar a sua interação e diversidade nas organizações. Individualmente ou coligados, os grupos optam por estratégias de acção em função dos objetivos e, quando não existe compatibilidade ideológica ou política, emerge a competição, o confronto e o conflito entre os grupos. Por outro lado, quando existe compatibilidade ideológica e política entre grupos de interesse, a estratégia poderá ser coligada e estável, assumindo uma acção dominante de influência sobre a estrutura de autoridade.

Segundo Bacharach & Mundell (1993), a direcção da escola é o principal responsável pela implementação de políticas educativas, muitas vezes definidas apenas através de objetivos normativos. Os gestores preocupam-se com a supervisão e gestão da escola no sentido da sua integração no sistema, transformando os objetivos normativos em objetivos operativos. As lógicas de acção são impostas pelo governo através de diversos meios formais e pelo processo legislativo. Uma lógica de acção externa, semelhante à defendida pelos grupos de interesse e pelas coligações da organização, poderá ser implementada sem grande dificuldade. Por outro lado, quando a lógica de acção externa difere, existirá uma resistência por parte dos grupos de interesse e das coligações. O sucesso de integração de uma lógica de acção externa, “dependerá do poder de negociação relativo do grupo de interesse externo face à estrutura do poder dos grupos de interesse e coligações dentro da organização escolar” (Bacharach & Mundell, 1993, p.148) no sentido de estabelecer lógicas de acção compatíveis.

Os grupos de interesse externos influenciam a organização, e os grupos de interesse na organização usam os grupos de interesse no contexto para negociar e estabelecer as suas lógicas de acção em particular. Na medida em que os grupos externos possuem recursos (ex: dinheiro ou legitimidade) de que os grupos internos necessitam, os primeiros terão um maior poder de negociação e, assim, terão tendência para ser bem sucedidos ao impor as suas lógicas de acção. (Bacharach & Mundell, 1993, p.150)

A negociação, a disputa de recursos, “sejam eles simbólicos, como o prestígio, as regras, as crenças, etc; sejam materiais, como o dinheiro, o tempo, os recursos humanos, e o capital” (Bacharach & Mundell, 1993, p.151) define a lógica de ação da relação da organização.

Neste contexto, Sarmiento (2000) refere que, nas escolas, a ação dos diferentes atores (alunos, professores, pais, auxiliares da ação educativa, membros da comunidade, agentes dos poderes públicos e da administração educacional) e as suas relações múltiplas é influenciada pela disputa de ganhos (de recursos e de poder) na defesa da sua autonomia e da reserva de interesses. Esta ação é apresentada pelo autor como “ação estratégica” (Sarmiento, 2000, p.51). Segundo o autor, no contexto escolar, dominado por normativos e saturado por regras de funcionamento e orientações administrativas e pedagógicas para a ação, instituídas por parte do Estado, e por diversas agências de prescrição educativa, poderemos questionar como será viável implementar e desenvolver ações autónomas, criativas, distintas e identitárias que, muitas vezes, são consideradas como formas de “desregulação, discrepância, disfunção ou revolta” (Sarmiento, 2000, p.55), podendo mesmo levar à possibilidade do seu sancionamento social. As lógicas de ação são condicionadas pela produção e reprodução de artefactos socialmente expectáveis (cf. Sarmiento, 2000).

As lógicas de acção são, como o nome indica, construídas na e pela acção, como modo de monitorização reflexiva. Nelas se aplica o princípio da dualidade da estrutura: as lógicas de acção, enquanto expressão de regras e de recursos implicados nas interações sociais, são (pré) estruturadas e operam um efeito estruturante, reproduzem e produzem a ordem social donde emergem (...) Nas lógicas da acção se concretiza, de modo relativamente estável, a representação das condições reguladoras da acção interactiva mediada por símbolos. (Sarmiento, 2000, p.88)

As lógicas de ação estabelecem o sentido entre as atividades da sala de aula e dos recreios, as interações entre professores e alunos, as práticas educativas e os contextos locais, as ações locais e os normativos do Estado, as crenças e valores de cada escola e as ideologias e políticas educacionais e sociais, entre outros fios de sentido determinados pelas lógicas de ação com elementos simbólicos próprios, repetitivos e de significação. A construção da lógica de ação faz-se pela repetição dos elementos na ação projetada, realizada ou em curso sobre os diferentes domínios da organização escolar (cf. Sarmiento, 2000).

Ainda de acordo com Sarmiento (2000), a expressão “lógica” pressupõe uma racionalização sobre os procedimentos e a regulação da ação. O autor apresenta uma matriz sobre lógicas de ação identificando diferentes tipologias: serviço público, profissional, desenvolvimento local, mercado e dos direitos das crianças. A lógica de serviço público é baseada nos pressupostos de que a escola realiza uma finalidade definida pelo Estado e de interesse para toda a sociedade. A ação educativa identifica-se com a burocratização e a existência de regras e normas que garantem as condições de igualdade de oportunidades subordinadas a um princípio hegemónico do interesse público. A lógica profissional é orientada segundo princípios, valores, saberes e modos operativos que definem a profissionalidade dos professores. A ação educativa e a organização escolar são subordinadas aos critérios definidos pelos profissionais da educação que vivem na escola o constante dilema da disputa do poder regulador do Estado, em favor de micropolíticas de escola e de defesa e partilha dos valores e saberes profissionais. A lógica do desenvolvimento local centra as orientações da ação escolar na promoção dos valores e dos interesses das comunidades locais envolventes, de forma diversificada e particularizada, alargadas, descentralizada e autónoma na construção local das finalidades e dos meios organizacionais, curriculares e pedagógicos. A lógica de mercado tem como principais linhas de expressão a privatização da oferta pública educativa, dominada pela adoção de princípios de competição e de concorrência, associados à imagem pública da escola e ao marketing educacional. A ação educativa equitativa e individualizada é substituída pela cedência às “tendências” e “modas” da pedagogia e pela conformação com a vontade dos pais “clientes”, ou dos interesses do “mercado educacional”, favorecendo a criação de novas desigualdades entre alunos e entre escolas, no sentido em que existem sempre “vencedores e vencidos” (Sarmiento, 2000, p.183). A lógica dos direitos das crianças considera a autonomia de cada aluno como condição de realização da ação educativa. Esta autonomia remete para o direito dos alunos à aquisição de saberes e competências durante o seu crescimento, reconhecendo e respeitando a diferença individual de forma não discriminatória e apelando para a participação direta na tomada de decisão sobre as atividades educativas.

Lógicas de ação com o ambiente externo

Sobre as práticas educativas e os contextos locais, Barroso & Viseu (2006) consideram que existe a “tentativa da direção das escolas de controlar a influência do ambiente externo e de lidar com os fenómenos de segregação e desigualdade de

oportunidades”. Os autores referem que esta intervenção passa pelo “controlo” dos professores sobre os órgãos de gestão, através da sua participação na definição e avaliação da política interna da escola, mas também, numa perspetiva funcionalista, por uma intervenção com as famílias, onde os pais ajudam a resolver os problemas da escola e dos professores com os alunos. Os autores consideram que os projetos e atividades extracurriculares apresentam-se como uma manifestação de autonomia da escola, melhorando o serviço educativo e contribuindo para uma maior realização profissional da parte dos professores. Porém, por vezes, torna-se evidente a desarticulação entre estas atividades e a “intencionalidade educativa” da sala de aula. Um outro exemplo referenciado por estes autores diz respeito à organização das turmas e dos horários escolares:

a introdução de critérios de seleção de alunos na organização de horários e turmas, sujeitos a um certo enviesamento étnico e social, com reflexos na equidade do serviço educativo e igualdade de oportunidades (...) A escolha de um ou outro turno dá lugar a um jogo de interesses e influências, por vezes contraditórios, quer com professores quer entre os pais dos alunos. No caso dos professores, existe uma tendência para os mais antigos e mais graduados preferirem o turno da manhã. No caso dos pais dos alunos, existe uma forte pressão para que os seus filhos fiquem no turno da manhã, pelo que os mais influentes, mais empenhados ou com maior capacidade reivindicativa conseguem encontrar argumentos ou estratégias para fazer valer os seus interesses (Barroso & Viseu, 2006, p. 155).

Os “jogos” de poder e de influência são exercidos e geridos entre a dualidade do poder do Estado e o das margens de autonomia conferida às escolas, de acordo com os princípios e as estratégias de ação dos seus diretores.

Barroso & Viseu, em 2006, consideram que a maioria das escolas assume uma estratégia defensiva ou adaptativa face à influência do ambiente social, sendo que “a tónica dominante continua a ser a de promoção de um serviço público universal para todos os alunos e não a de se adaptarem à satisfação de diferentes interesses privados” (Barroso & Viseu, 2006, p.157). Para os autores o cumprimento das obrigações de serviço público educativo não colide com a exploração das margens de autonomia permitidas à escola, conferindo-lhe capacidade de negociação nos espaços institucionais de regulação centralizada e nos espaços informais de regulação local. Estas margens

formais e informais permitem às escolas melhorar as condições da oferta educativa e resolver alguns problemas com os alunos.

2. A gestão da Escola e a sua relação com o ambiente externo

O local constitui o lugar onde emergem os problemas e se configuram as soluções

(Barroso, 2017, p.33)

As relações que a escola estabelece com o exterior têm assumido elevada expressão nos últimos anos. A investigação produzida sobre esta temática específica, apesar de não ser muito amplificada, tem atendido à importância das relações externas na ação do diretor escolar.

O tema da abertura da escola à comunidade mantém-se atual, constituindo-se um “campo aberto e fecundo, em termos de investigação educativa”, na linha do referido por Canário (1992, p.58). A continuidade do discurso em torno do cumprimento dos normativos dos Estado tem produzido dificuldades na adoção de processos de mudança na organização escolar, contrariando o discurso favorável à abertura da escola ao ambiente externo.

Os processos de mudança da escola surgem associados ao alargamento da participação dos atores escolares e educativos, tornando a escola num “entreposto cultural” que tende a caracterizar-se por

elevados fluxos de informação e de conhecimento, de objectivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversa índole, de racionalidades e de interesses diversos, de actores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes das diversas rotas do fora político e do multifacetado fora comunitário (Torres, 2008, p.64).

Esta permeabilidade da escola ao exterior tem interferido diretamente na sua própria identidade, e nos atores e protagonistas da ação educativa. A participação alargada de determinados atores, que, até então, estavam afastados, ou desinteressados dos assuntos do quotidiano da escola, provocou um vasto conjunto de interferências que, muitas vezes, se tornam antagonistas e de confronto na gestão da escola e na ação educativa. A pluralidade de atores presentes na ação pública poderá criar uma

sobreposição, com eventuais repercussões conflituosas, entre uma “lógica de mercado” e uma “lógica estatal” (Barroso, 2017, p.24).

A escola em interação com o ambiente local remete para um sistema aberto que produz “trocas regulares” com o exterior, em diferentes graus e natureza. Este sistema de trocas com a comunidade local tornou-se uma necessidade para a escola (cf. Canário, 1992). Nos dias de hoje, as relações externas que as escolas estabelecem são generalizadas e, não sendo estereotipadas, evidenciam a dependência de uma rede de relações entre o diretor e os vários atores externos.

Ao diretor estão atribuídas competências que se estendem para lá da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O normativo legal sobre esta matéria define que compete ao diretor “estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas, instituições de formação, autarquias e coletividades”². As relações estabelecidas pelo diretor com o ambiente externo permitem um acréscimo de permeabilidade da escola à influência de diversos atores e ações que provocam impacto na ação educativa.

A escola é influenciada por diferentes ações de poder, de colaboração e de negociação. A “análise do impacto do exterior (foras) sobre os vários dentro escolares” (Torres, 2008, p.66) revela formas diferenciadas de relação com os atores externos ao contexto escolar. O diretor também revela diferentes formas de relação perante a ação do ambiente externo. Na perspetiva descrita anteriormente, a gestão escolar está exposta a diferentes ações de conflito, de colaboração e de negociação que determinam a influência das relações externas nos processos de gestão do diretor.

As escolas, no âmbito do seu quadro de autonomia, começaram a protagonizar práticas diferenciadas, por injunção normativa externa mas também derivadas da sua interpretação própria sobre as oportunidades, as “margens de liberdade”, provenientes dos parceiros e das parcerias que estabelecem com o ambiente externo (cf. Alves et al, 1997).

Segundo Barroso, “o local constitui o lugar onde emergem os problemas e se configuram as soluções” (Barroso, 2017, p.33), criando-se vários conjuntos de tensões, entre o controlo estatal e a autonomia local, o bem público e os interesses privados,

² Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

entre a burocracia e o profissionalismo, entre a norma e o projeto. O autor considera que as escolas estão sobrecarregadas de ações e responsabilidades que tendem a desviar da sua ação original de ensinar e aprender.

A gestão burocrática das escolas, ainda muito uniformizada, surge estritamente comprometida com as políticas centrais do sistema educativo. Por outro lado, as conexões com a comunidade têm vindo a aumentar e a alterar os modos de interação com grupos diferenciados de atores, internos e externos, que tendem a contribuir para o bem comum da ação educativa (cf. Canário, 1992).

A emergência de uma “nova imagem da escola” passa pelo alargamento do conceito de comunidade, contemplando um conjunto de atores externos que até então estavam afastados da vida da escola, e que exigem uma mudança de estratégia de atuação interna e de relação com o ambiente externo (cf. Alves et al, 1996).

Segundo Canário (1992), a interação da escola com o exterior influencia os seus processos de gestão e de liderança organizacional, colocando constantemente à prova a sua capacidade de reagir a fatores de mudança, e provocando alterações constantes no seu estado e propriedades homeostáticas. As relações das escolas, mais especificamente, dos seus diretores, com o ambiente externo são fundamentais no desenvolvimento de iniciativas e atividades orientadas no sentido da sua missão e capacidade estratégica em angariar apoio para a melhoria da ação educativa e das condições prestadas ao serviço público. A interdependência da escola com o seu ambiente externo não se limita à sua relação e alargamento da rede de parceiros que atuam na definição, planeamento e concretização da ação educativa. A escola procura também no exterior a sua afirmação, a influência, a pertença identitária que lhe permita ganhar posição face a outras escolas, ou outros projetos educativos.

A reciprocidade da interação entre a escola e a comunidade, numa perspetiva de participação efetiva na resolução dos problemas locais, e na otimização e aproveitamento dos recursos, permite a adequação dos projetos da escola às necessidades da população. Deste modo, a escola reforça a sua própria autonomia e identidade, legitimando-as junto da comunidade local (cf. Canário, 1992).

O estudo de Barroso & Viseu (2006) mostra que as direções das escolas procuram princípios e estratégias que estruturem a sustentação das relações da

organização com o ambiente externo e interno. As relações que a escola estabelece com o ambiente exterior procuram influenciar a sua posição de pertença no território face à oferta e ao fluxo de alunos. Nas reuniões de rede, as escolas desenvolvem estratégias negociais que lhes permite ajustar a sua oferta educativa. Também a relação com outras escolas da mesma área de influência permite desenvolver estratégias de seleção de alunos e de promoção da escolar. Os autores referem que, em Portugal, apesar de existirem princípios legais de enquadramento e afetação de alunos na escola pública, isso não impede que existam modalidades informais que, pontualmente, contornem essas obrigações. Com o alargamento da oferta educativa nas escolas surge o aparecimento de estratégias de promoção de cursos especializados e de escolas com vista a atrair novos alunos, novos públicos, e assim criar novos fluxos.

Em vez de dar a cada escola o seu público, é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios. (Barroso & Viseu, 2006, p.160).

Em 2006, Barroso & Viseu consideraram que o “marketing educativo” era praticamente inexistente na promoção da imagem exterior e pública da escola, referindo que as escolas, apesar de reconhecerem a importância da imagem, não desenvolvem estratégias deliberadas na sua promoção. A maioria das escolas assume uma estratégia defensiva ou adaptativa face à influência do ambiente social, sendo que “a tônica dominante continua a ser a de promoção de um serviço público universal para todos os alunos e não a de se adaptarem à satisfação de diferentes interesses privados” (Barroso & Viseu, 2006, p.157). O retrato possível na atualidade poderá ser diferente.

Por exemplo, Leite et al (2015) demonstram, no seu estudo sobre parcerias entre a escola e a comunidade em Portugal, que a generalidade das escolas valoriza as parcerias externas, apesar de serem as que apresentam piores resultados na avaliação externa as que atribuem maior importância às relações com a comunidade. Esta consideração torna-se mais evidente quando existe uma necessidade de resposta urgente aos problemas com os quais a escola está sujeita no seu quotidiano. Por outro lado, as escolas com melhores resultados privilegiam as parcerias que possam contribuir para a melhoria do conhecimento científico, atribuindo especial importância às práticas experimentais e laboratoriais do ensino das ciências. Estas escolas, como melhores

resultados na avaliação externa, também privilegiam o desporto como área prioritária de parceria por consequência da sua visão alargada do sentido de escolaridade, considerando ainda que os seus alunos devem participar em projetos internacionais que desenvolvam um conceito de cidadania universal. As escolas com piores resultados, por seu lado, focam-se preferencialmente a nível local, no que diz respeito às suas relações de parceria, por considerarem que a atenção deverá estar orientada para a resolução dos problemas do quotidiano. Já os professores, valorizam o investimento na sua formação profissional reconhecendo que as parcerias locais, estabelecidas através de redes com outros agentes educativos, são as que melhor respondem a esta sua necessidade.

Segundo as mesmas autoras, os agrupamentos de escolas têm um elevado número de protocolos e parcerias que favorecem as dinâmicas de aprendizagem e de formação global dos alunos. A procura e o estabelecimento de parcerias desenvolvem, por um lado, “a integração da comunidade na vida da escola e, de outro, o sentido da escola responder às necessidades da comunidade” (Leite et al, 2015, p.848). Para as autoras, as parcerias merecem o reconhecimento da comunidade pelo seu contributo para o desenvolvimento local, sendo que, a escolha das parcerias está dependente dos problemas e dos objetivos das diferentes escolas, e dos contextos específicos onde estas se inserem.

Os novos desafios colocados aos diretores escolares surgem estreitamente associados às relações que a escola estabelece com o ambiente externo. A avaliação do trabalho do diretor é exposta ao exterior, estando a sua ação diretiva constantemente sujeita ao escrutínio da comunidade. A tendência crescente da abertura da escola ao exterior tem provocado um aumento do número de parcerias com a comunidade que, por um lado, contribuem significativamente para o desenvolvimento do projeto educativo e para a implementação das medidas do projeto de ação (intervenção) do diretor, mas que, por outro, reclamam um aumento da participação na organização escolar. Por este motivo, este estudo procura compreender a influência das relações externas no trabalho de gestão do diretor escolar, analisando e caracterizando uma relação externa estabelecida entre um Agrupamento de Escolas e uma Organização Desportiva, centrando a investigação nas lógicas de ação do diretor escolar e nas áreas funcionais do seu trabalho de gestão.

Capítulo 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a descrição da operacionalização da estratégia adotada para esta investigação. Procedemos à caracterização e justificação do uso das técnicas e dos instrumentos de pesquisa utilizados, dos participantes e do contexto da ação, dos procedimentos de recolha e de tratamento dos dados.

1. Orientações metodológicas

1.1 Investigação qualitativa e interpretativa

Esta investigação será de abordagem qualitativa, num paradigma interpretativo, que pretende compreender um fenómeno num contexto específico, recorrendo ao estudo de caso como modalidade de investigação.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), desenvolvemos a investigação em ambiente natural, através de recolha de dados descritivos que “incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47), e que permitem uma análise indutiva sobre os significados atribuídos pelos participantes do estudo.

A técnica utilizada é a da entrevista semiestruturada aplicada aos participantes do estudo. Procedemos a análise documental sobre os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas e da sua relação institucional com a respetiva organização externa em estudo, assim como dos projetos de intervenção dos respetivos participantes, e outros documentos de significado para a nossa investigação.

Numa perspetiva onde estudamos a ação dos diferentes diretores escolares, o objetivo será compreender como se desenvolveu a ação relacional com um contexto externo específico, caracterizando a trajetória da relação ao longo do tempo, identificando e descrevendo as lógicas de ação e a influência da relação nos processos de gestão dos diretores escolares.

1.2 Estudo de caso

Stake (2016, p.17) refere que “o caso é um entre outros (...) uma coisa específica, uma coisa complexa em funcionamento”. Certamente que na relação externa

em análise poderiam ser desplantados variados estudos de caso, muitos deles potenciais objetos de estudo de análise qualitativa, quantitativa ou mista. Porém, de acordo com a problemática em estudo e o quadro conceitual apresentado, a identificação do “caso” específico, centrado no diretor e nos seus processos de gestão em relação com um ambiente externo particular, foca e delimita toda a investigação.

Esta definição do “caso” apresenta-se como um dos principais desafios associados ao estudo de caso, que vão para além da adoção de procedimentos metodológicos, técnicos e rigorosos que, apesar de importantes, nem sempre tornam a investigação exemplar (cf. Yin, 2010).

Seguindo as considerações de Yin (2010), pretendemos com esta investigação compreender um fenómeno complexo que nos permita reter características holísticas significativas sobre determinados acontecimentos contemporâneos da vida real do diretor e da escola. O método de pesquisa de estudo de caso contribui para o conhecimento de fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionais.

O estudo de caso que apresentamos respeita as considerações de Yin (2010), analisando uma situação tecnicamente diferenciada, com múltiplas fontes de evidência que resultam do desenvolvimento anterior de proposições teóricas que determinam a orientação da recolha e da análise dos dados. Consideramos que este estudo de caso apresenta interesse público, tanto em termos teóricos, como em termos políticos e práticos.

O estudo de caso que apresentamos tem os seus limites bem definidos, demonstrando as evidências relevantes para o conteúdo da investigação, da forma que consideramos de suficiente, relevante, criteriosa e eficaz. Para esta investigação procuramos que seja reconhecido o mérito da análise, através de dados que a sustentam e desafiam, procurando não levantar suspeitas ao leitor sobre evidências insuficientes, incompletas ou imparciais na sua interpretação. Procuramos contrariar o facto de os investigadores, muitas vezes, “desejam apresentar toda a sua base e evidências na esperança (falsa) de que o volume ou o peso influenciarão o leitor” (Yin, 2010, p.217), apresentando uma investigação que ambiciona a atratividade do leitor, não apenas no seu conteúdo, como no estilo de redação e no estímulo à consulta e leitura.

2. Participantes do estudo e o contexto da ação

O estudo é realizado num Agrupamento de Escolas da rede pública do Ministério da Educação, analisando a sua relação externa com uma Organização Desportiva de referência internacional.

Ao longo do estudo, o Agrupamento de Escolas é identificado como **AE Azul**, sendo a Organização Desportiva identificada como **Sport Clube**.

A escolha dos participantes respeita uma das recomendações de Bogdan & Biklen (1994, p.87), que consideram “a escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo”.

Stake (2016, p.20) refere que “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem” e que o “investigador deverá possuir a intenção de um conhecedor para seleccionar as melhores pessoas, lugares e ocasiões”. O autor esclarece que “melhores, normalmente significa aqueles que nos poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso”.

2.1 Participantes do estudo

O estudo contempla os respetivos diretores escolares (presidente de conselho diretivo e diretores) do Agrupamento de Escolas em análise, num total de quatro participantes, identificados por pseudónimos de forma a garantir o seu anonimato.

Todos os participantes do estudo são do género feminino, com experiência profissional superior a vinte e cinco anos de ensino nas áreas da Matemática, Inglês, Educação Física e História. Com exceção de um dos participantes, que se encontra afastado pelo motivo de aposentação, todos os outros encontram-se atualmente em exercício profissional (cf. Quadro 5).

Relativamente à problemática das relações sociais de género em contextos organizacionais escolares, constatamos no estudo de Rocha & Brabo (2017) o registo da continuidade da masculinização do cargo de diretor, apesar da feminização crescente que se verifica em Portugal nos últimos anos. Apesar da profissão docente ter como característica a feminização, não apenas em Portugal, como em outros países do mundo, no estudo a 485 escolas públicas, as autoras demonstram que em 62,06% das escolas em

investigação, o cargo de diretor é ocupado por homens. Por outro lado, a percentagem de mulheres integradas em quadros de direção escolar é percentualmente maior comparativamente aos homens. As perceções entre diretoras e diretores sobre os diferentes níveis de dificuldade implicados na gestão das escolas são relativamente idênticas, não sendo, segundo as autoras, estatisticamente significativas. Relativamente às motivações, apesar de se registarem diferenças, não é possível, segundo as autoras identificar qual o género que apresenta maior motivação para o desempenho do cargo.

Quadro 5 - Apresentação dos participantes do estudo

Participantes	Pseudónimo	Período de mandato	Período de mandato em análise
Participante 1	Alice	1996/2007	2001/2004
Participante 2	Beatriz	2008/2013	2011/2013
Participante 3	Camila	2013/2017	2013/2017
Participante 4	Dulce	2017/2021	2017/2019

A seleção das diretoras participantes neste estudo respeitou o requisito de todas terem assumido um mandato diretivo nos períodos cronologicamente identificados nos protocolos de colaboração institucional entre o AE Azul e o Sport Clube. Complementarmente, refira-se que os estabelecimentos de ensino em análise não estiveram agrupados (associados ou integrados) no período entre 2004 a 2011, sendo independentes nos processos de gestão.

O ano letivo 2001/2002 é identificado como a referência inicial da aplicabilidade do protocolo que formaliza a relação institucional entre o AE Azul e o Sport Clube.

2.2 Contexto da ação

A origem da relação externa em investigação é datada no ano letivo 2001/2002. A análise terá origem na escola de referência inicial do protocolo de colaboração institucional (identificada como EC+S Azul), que funcionou de forma agregada com o 2º e 3º ciclo do ensino básico, e o ensino secundário, até ao ano letivo 2003/2004.

Com o surgimento de uma escola secundária (identificada como ES Azul), em 2004/2005, a EC+S Azul passou apenas a dar resposta educativa ao 2º e 3º ciclo do ensino básico (identificada como EB Azul).

Posteriormente, em 2011/2012, é formalmente constituído o AE Azul que volta a agregar a ES Azul e a EB Azul, juntamente com mais sete estabelecimentos de ensino, centralizando novamente os processos de gestão e de relação externa com o Sport Clube.

O AE Azul é o único no concelho, sendo constituído por nove estabelecimentos de ensino que disponibilizam oferta de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, ensino profissional, educação e formação de adultos. De acordo com os dados do Projeto Educativo 2017/2021, o AE Azul é constituído por 3100 (três mil e cem) discentes, dos quais 433 (quatrocentos e trinta e três) estão abrangidos pela ação social escolar, 250 (duzentos e cinquenta) docentes, 2 (dois) psicólogos, 13 (treze) assistentes administrativos e cerca de 70 (setenta) assistentes operacionais. Ainda de acordo com o Projeto Educativo, os espaços físicos encontram-se, alguns deles, muito degradados e “não são suficientes para responder às necessidades educativas da população do concelho”, pois existe “o problema do número elevado de alunos em relação às salas de aula disponíveis”.

No mais recente relatório elaborado pela equipa de avaliação externa da Inspeção Geral de Educação, em 2015/2016, é identificado como um dos pontos fortes no desempenho do AE Azul o “estabelecimento de parcerias e protocolos, que evidenciam abertura à comunidade e ao meio e formalizam a colaboração com numerosas entidades, viabilizando a construção de respostas conjuntas, ao nível da diversificação das ofertas formativas, das atividades e dos projetos, que melhoram as condições de aprendizagem de crianças e alunos”.

O Sport Clube, organização desportiva em estudo, contempla um complexo de formação desportiva, em regime de internato que, a partir do ano letivo 2001/2002, passou a considerar as escolas do atual Agrupamento de Escolas, AE Azul, como parceiras de formação que acolhem anualmente cerca de cinquenta a sessenta alunos oriundos desta organização, e que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

3. Fases de pesquisa e eixos de análise

O nosso estudo apresenta duas fases de pesquisa distintas. A primeira fase, mais prolongada, diz respeito à análise documental que exigiu a consulta de várias fontes de

pesquisa, em contactos diversificados e pedidos de acesso e consulta aos documentos que, numa fase posterior, foram seleccionados e integrados no acervo documental da investigação. Nesta fase, procuramos representações de significado para o nosso estudo em documentos oficiais e internos, da organização, do diretor, da relação institucional, e outras referências não formais. A segunda fase, calendarizada, planeada e concentrada, refere-se às entrevistas, com o intuito de aproximação da nossa pesquisa ao tema e objetivos em análise, procurando as percepções e as representações pessoais dos participantes sobre as dimensões em análise.

Estas duas fases traduzem-se na nossa proposta de desdobramento dos eixos de análise, associando-os aos objetivos e às técnicas e instrumentos de pesquisa (cf. Quadro 6).

Quadro 6 - Apresentação dos eixos de análise

Eixos de análise	Objetivos	Técnicas e instrumentos
Eixo de análise 1 (EA1) Descrição da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube.	Objetivo 1 Identificar as características da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube, analisando o grau de organização e de concretização (manifestações significantes) da relação.	Análise documental dos documentos: Protocolo de colaboração institucional; Projeto educativo de escola; Regulamento interno; Site escolar; Rede social escolar; Fotografias. Entrevista semiestruturada
Eixo de análise 2 (EA2) Lógicas de ação do diretor.	Objetivo 2 Analisar as lógicas de ação do diretor, identificando as prioridades, princípios e as estratégias de ação.	Análise documental dos documentos: Protocolo de colaboração institucional; Projeto de intervenção dos participantes; Projeto educativo de escola. Entrevista semiestruturada
Eixo de análise 3 (EA3) Influência da relação externa no trabalho do diretor.	Objetivo 3 Compreender a percepção da influência da relação externa no trabalho do diretor, analisando a interferência da relação nas áreas funcionais: <ul style="list-style-type: none">• Gestão pedagógica e educativa;• Gestão operacional e funcional;• Relações humanas (internas);• Relações externas.	Análise documental dos documentos: Protocolo de colaboração institucional; Projeto de intervenção dos participantes; Projeto educativo de escola; Regulamento interno; Atas de Conselho Geral; Atas de Conselho Pedagógico; Relatório de autoavaliação; Relatório de avaliação externa IGEC; Site escolar; Rede social escolar; Fotografias. Entrevista semiestruturada

4. Procedimentos de recolha de dados

4.1 Análise documental

Neste estudo sobre a influência das relações externas nos processos de gestão do diretor, consideramos a análise documental dos seguintes documentos de referência: protocolos de colaboração institucional entre o AE Azul e o Sport Clube, projetos de intervenção dos diretores (participantes), projetos educativos de escola, regulamentos internos de escola, atas (Conselho Geral e Conselho Pedagógico), relatórios de autoavaliação, relatórios de avaliação externa (IGEC), site escolar, rede social escolar, fotografias e recortes de jornal.

Esta opção é fundamentada de acordo com Afonso (2014, p.94) que faz referência à pesquisa arquivística ou documental considerando que os documentos a investigar podem ser distinguidos entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. O autor apresenta que “o desenvolvimento da internet e da *World Wide Web* tem vindo a alargar sensivelmente o campo de atuação da pesquisa arquivística, numa lógica não interferente em que é possível estudar atitudes, representações e comportamento, identificando estratégias e lógicas de ação”. Afonso (2014, p.97) considera ainda que “para além do material escrito, há que ter em conta outros documentos, nomeadamente objetos (materiais de ensino, de laboratório, de educação física) e também registos audiovisuais (fotografias, gravações áudio e vídeo), e produções artísticas (canções, hinos, desenhos, pinturas, esculturas, etc)”.

Considerando a perspetiva de Chaumier (1989, cit in Bardin, 2016) a análise documental apresentada traduz a realização de um conjunto de operações que identificam e representam um determinado conteúdo de significado, traduzido muitas vezes de uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e a própria referenciação.

Através do tratamento da informação de significado proveniente dos documentos consultados, apresentamos, de acordo com Bardin (2016), um conjunto de representações dessa informação com o propósito de garantir o arquivo e o acesso facilitados ao máximo de informação pertinente sobre o objeto de estudo. Ainda de acordo com Bardin (2016, p.47), as representações da informação para consulta e armazenamento permitem-nos a passagem da informação de um “documento primário

(em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” facilitando desta forma a organização e a divisão da informação.

Numa primeira fase consideramos os documentos oficiais para a compreensão do objeto de estudo. Esta opção é justificada por Bogdan & Biklen (1994) que consideram que o investigador valoriza os documentos oficiais procurando informações em regulamentos internos sobre regras, estilo de liderança, formas de relação dos membros da organização. O acesso a estes documentos apresenta-se relativamente facilitada, sendo que, alguns deles, estiveram disponíveis para consulta presencial ou em formato digital nas diferentes plataformas informáticas disponíveis.

O acesso aos documentos oficiais exigiu a devida autorização de acesso e consulta a arquivos, gabinetes e salas específicas do AE Azul e do Sport Clube. Na maioria das situações, os acessos e a consulta foram facilitados contribuindo para a construção de um acervo documental suficientemente vasto, pertinente e consistente sobre o objeto de estudo.

Sobre a elaboração do acervo documental consideramos que a informação documental relevante ao estudo estava representada de diversas formas e registos, sendo a sua análise realizada de acordo com os objetivos do estudo (Afonso, 2014; Stake, 2016; Yin, 2010). Esta informação não se encontrava apenas nos documentos oficiais, sendo evidente noutros registos como recortes de jornais, fotografias, plataformas digitais, relatórios, estudos internos, entre outros. Nesta perspetiva, e de acordo com Stake (2016, p.84), consideramos que “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas”.

A análise documental utilizada neste estudo de caso pretende que a utilização dos documentos consultados nos permita identificar as unidades de significado, contextualizadas no fenómeno em estudo, que corroborem e aumentem as evidências emergentes das entrevistas aos participantes, conferindo validade e credibilidade à investigação Yin (2010).

Apresentamos o acervo documental construído a partir da identificação dos documentos consultados, contextualizando com a referência sobre o seu período de existência ou vigência (cf. Quadro 7).

Quadro 7 - Apresentação do acervo documental

Tipo de documento	Período (s)
Anexos a ata do Conselho Pedagógico	2017/2018
Atas de Conselho Pedagógico	2016/2017
Síntese das reuniões de Conselho Geral	2013/2014
Protocolos de cooperação, colaboração, parceria entre o AE Azul e o Sport Clube	2012/2019
Projetos de intervenção do diretor	2009/2013 2013/2017 2017/2021
Regulamentos Internos	2012 2013 2016
Projetos Educativos	2014/2017 2018/2021
Atas de Conselho Geral	2016/2017
Relatório da Avaliação Externa das Escolas	2015/2016
Rede social	2016
Fotografias	Vários
Recortes de jornal	Vários
Legislação	Vários

4.2 Entrevistas

Amado & Ferreira (2017, p.209) referem que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.”

Yin (2010, p.135) também considera que “as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais”.

Neste estudo procuramos compreender um fenómeno específico (caso) através da narrativa dos participantes, numa análise interpretativa sobre as suas perceções relativas à relação externa e à sua ação enquanto diretor.

Em investigação qualitativa, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1998, cit in Amado & Ferreira, 2017), a entrevista surge como o método adequado para analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e às vivências, confrontando-as com sistemas de valores, referências normativas, interpretações e leituras que realizam das suas próprias experiências.

A opção pela entrevista como “estratégia dominante para a recolha de dados”, em conjunto com a análise documental, permite-nos, enquanto investigadores num paradigma interpretativo, “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Nesta perspetiva, consideramos que cada um dos participantes no estudo tenha “experiências únicas, histórias especiais para contar” (Stake, 2016, p.81) que nos permitam identificar significados particulares em cada um dos entrevistados sobre a temática em análise. Para este objetivo, de acordo com Stake (2016), optamos pela elaboração cuidadosa das perguntas no sentido garantir a intencionalidade da resposta em relação às dimensões em análise, sendo que, por vezes, a recapitulação do assunto assegura, esclarece e confirma a resposta do entrevistado.

Utilizamos a entrevista semiestruturada como a técnica de investigação que, de acordo com Amado & Ferreira (2017, p.213), nos “permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideias e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo”.

Tal como referimos anteriormente, utilizamos a entrevista em conjugação com outros métodos, concretamente, de análise documental. Esta opção, segundo Amado & Ferreira (2017, p.213), possibilita a oportunidade de “ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista”.

A entrevista oferece-nos uma amplitude de temas que nos permite identificar uma série de tópicos, oferecendo a oportunidade de moldar o seu conteúdo (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, procuramos que o entrevistado consiga explicar as suas histórias e perceções sobre o tema em análise, procurando porém que a sua narrativa não ultrapasse o âmbito do qualitativo e dos objetivos da investigação.

A entrevista semiestruturada exigiu um esforço de preparação, desde logo na escolha dos participantes de acordo com a investigação (cf. Amado & Ferreira, 2017). Este esforço é direcionado na intenção da participação disponível que produza dados com significado ajustados ao contexto da ação e aos eixos de análise em investigação. Sobre este assunto, quando apresentamos os participantes do estudo, referimos os critérios inerentes à sua escolha e seleção. A participação livre e disponível dos participantes neste estudo produz uma panóplia de dados, “recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), que, depois de devidamente tratados, permitem ao investigador uma análise interpretativa sobre a temática em análise.

Antecipadamente ao momento da entrevista, os participantes tiveram contacto com o protocolo de investigação (cf. Anexo 1) que contextualiza o estudo, apresentando os objetivos, remetendo para a autorização sobre o tratamento e a utilização dos dados, e incentivando à participação e colaboração dos participantes nesta investigação. Este documento foi assinado em duplicado pelo investigador, que foi quem realizou a entrevista, e por cada um dos entrevistados, ficando um exemplar na posse de cada um dos intervenientes envolvidos. De acordo com Stake (2016, p.74) “quase sempre, a recolha de dados é feita no território privado de alguém” e o acesso aos dados compromete com a autorização dos participantes que deverão ser informados através de uma descrição escrita do trabalho e do estudo de caso pretendido. A experiência prévia com os participantes no estudo foi um fator importante nos pedidos de autorização de acesso aos dados.

De acordo com Amado & Ferreira (2017, p.216), o guia da entrevista resulta de uma “preparação profunda para a entrevista”, que apresenta a formulação do problema, os objetivos que se pretende alcançar, as questões orientadoras e as perguntas de recurso que permitem ao entrevistador balizar as questões no tema da investigação. O guião da entrevista é apresentado como um referencial organizado, criterioso e seletivo de perguntas que permitem obter informação relevante e focada no tema em estudo.

No guião da entrevista desta investigação (cf. Anexo 2) identificamos um primeiro bloco de apresentação e legitimação, onde são explicitados os objetivos, e o entrevistado é colocado numa posição colaborante e de garantia da confidencialidade e do anonimato das informações. Seguidamente, respeitando as recomendações de Amado

& Ferreira (2017), optamos pela utilização de questões abertas - não interrogatórias, singulares - não contendo várias ideias, claras - linguagem atingível, e neutrais - sem julgamento de valor.

Neste guião identificamos um primeiro conjunto de questões centradas nos aspetos descritos da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube. Estas questões mais fechadas procuram identificar as características da relação, numa abordagem direta que procura respostas descritivas de cada um dos participantes. O guião foi construído a partir dos objetivos da investigação e dos eixos de análise do estudo, definindo as respetivas questões. A cada um dos objetivos corresponde mais do que uma questão, sendo que “a cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (Afonso, 2014, p.105).

O guião da entrevista apresentado é construído de acordo com a revisão da literatura realizada sobre a área de incidência do estudo, respeitando as orientações definidas por diversos autores (Afonso, 2014; Amado & Ferreira, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2016; Yin, 2010) para a elaboração deste instrumento de recolha de dados.

Utilizamos este dispositivo de recolha de dados numa calendarização pré-definida, respeitando a ordem cronológica da relação institucional entre o AE Azul e o Sport Clube, determinada da origem para a atualidade, no que se refere a cada um dos participantes do estudo que desempenharam o cargo de diretor no AE Azul durante esse período temporal (cf. Quadro 8).

Quadro 8 - Apresentação das entrevistas

Participantes	Data	Hora	Local	Duração
Participante 1 (Alice)	17/12/2018	12h00	ES Azul (sala de aula)	38'56"
Participante 2 (Beatriz)	07/01/2019	13h30	Casa particular do participante 2	32'02"
Participante 3 (Camila)	11/01/2019	17h00	ES Azul (sala de aula)	45'05"
Participante 4 (Dulce)	21/01/2019	12h00	ES Azul (sala de aula)	56'35"

A realização e a condução das entrevistas decorreram de forma metódica e rigorosa, com base nos eixos de análise e nos objetivos da investigação, no sentido de garantir a sua validade enquanto instrumento científico (cf. Amado & Ferreira, 2017).

A realização das entrevistas decorreu num ambiente descontraído, protegido de interferências externas, sem interrupções, onde todos os entrevistados evidenciaram uma atitude de simpatia, colaboração e interação com o investigador, respondendo de forma clara e disponível a todas as questões da entrevista.

Após a transcrição do ficheiro áudio obtido da gravação autorizada da entrevista, e de acordo com Stake (2016, p.83), procedemos à reconstrução do “relato da entrevista”, entregando-o “ao inquirido para este aferir o seu rigor e apuro estilístico”. Foi disponibilizado um exemplar da transcrição da entrevista individual (cf. Anexo 3) a cada um dos respetivos entrevistados para a análise e posterior ratificação da narrativa.

Salientamos que todos os entrevistados sempre se manifestaram disponíveis, cooperantes e entusiasmados pela sua participação no estudo e pelo sentimento de oportunidade face à temática específica em investigação. Desde o primeiro momento de contacto até à fase de conclusão do estudo, os entrevistados manifestaram sempre um sentimento positivo, de disponibilidade e de preocupação no desenvolvimento desta investigação.

5. Procedimentos de tratamento de dados

Da realização e condução das entrevistas e da análise documental, resultaram um conjunto de dados que serão analisados recorrendo a análise de conteúdo. Numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento dos dados, de acordo com Afonso (2014), consideramos que este processo, moroso e reflexivo, permite-nos mapear e explorar o material empírico recolhido e que, a partir dos eixos de análise e dos objetivos da investigação, será possível transformar progressivamente os dados em novo texto embutido de significado interpretativo do fenómeno em estudo, de acordo com o quadro concetual definido.

5.1 – Análise de conteúdo

Considerando Coutinho (2016), os planos de investigação qualitativa produzem uma quantidade de informação descritiva que necessita de ser devidamente organizada e

reduzida de forma a permitir a descrição e interpretação do fenómeno em estudo. Após procedermos à recolha de dados, procuramos padrões e regularidades que justifiquem a sua organização em categorias de acordo com os eixos de análise definidos.

A nossa investigação respeita a ideia de Amado (2017) que considera que os “testemunhos vivos e vividos confiados ao investigador” (Amado, 2017, p.303) representados através do discurso, e classificados em categorias e subcategorias, produzem um sentido interpretativo ao investigador “à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos” (Amado, 2017, p.306) evidentes num determinado contexto de produção.

Da leitura dos dados, emergem palavras, frases, padrões de comportamento, formas de pensamento ou acontecimentos, que representam a forma como o participante considera e representa o fenómeno em estudo.

Os dados são apresentados em forma de texto, “dito ou escrito” (Coutinho, 2016, p.217), que podem organizar-se em categorias representativas das dimensões em análise. Existem categorias pré-definidas anteriormente à análise e, num perspetiva de carácter exploratório, categorias que não intervêm antecipadamente à análise.

Através dos dados provenientes das entrevistas e da análise documental, encontramos, ou destacamos, as unidades de sentido associadas a cada uma das categorias em estudo, e para cada uma das dimensões em análise. Estas unidades de sentido, segundo Bardin (2006), evidenciam os indicadores que nos permitem estudar o fenómeno em investigação. A autora considera que a maioria dos procedimentos de análise de conteúdo organiza-se através de um processo de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constituídos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2006, p.145)

A definição das categorias e das unidades de sentido são definidas de acordo com a pertinência dos dados face aos objetivos em análise, respeitando Bardin (2006).

De acordo com Amado (2017), após a realização de várias leituras dos documentos (transcrições das entrevistas e outros documentos) foi possível encontrar os temas relevantes e os subconjuntos das áreas temáticas que ajudam na definição do rumo da análise.

“O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem ideais-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espalhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso as haja).” (Amado, 2017, p.315)

Existe um sistema de categorias prévias, descritivas da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, associado e combinado a um sistema de categorias criadas indutivamente a partir dos dados, e de acordo com o quadro concetual definido.

Consideramos que as unidades de contexto são definidas pela “extensão dos documentos dentro da qual se vai apreender o significado exato da unidade de registo” (Amado, 2017, p.316). Sobre a unidade de registo, consideramos como a decisão de “procurar e recortar a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar” (Amado, 2017, p.317). Respeitando as considerações do autor, “a unidade pode ser, pelo menos uma palavra, uma proposição (leitura literal), um tema (leitura interpretativa), ou um acontecimento crítico (incidente crítico)” (Amado, 2017, p.318).

De acordo com Amado (2017), procedemos à elaboração de um mapa concetual das áreas temáticas e do sistema de categorias construído a partir do guião das entrevistas, e também das suas próprias transcrições. A partir destas fontes realizamos uma orientação da leitura e da seleção do material que permita recolher o tipo de informação procurada e a listagem de temas e subtemas. Apresentamos o esquema concetual que esteve subjacente ao guião da entrevista e que foi reformulado e aperfeiçoado a partir das transcrições (das entrevistas) e da análise documental dos diversos documentos analisados. Tal como o autor sugere, este esquema não procura criar uma listagem de “rótulos” atribuídos aos recortes obtidos, mas sim, servir de guia e de organização das categorias e subcategorias em estudo. Este esquema apresenta para

cada uma das dimensões (eixos de análise) as categorias e subcategorias emergentes das unidades de sentido (cf. Quadro 9).

Quadro 9 - Esquema conceitual da análise de conteúdo

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Descrição da relação externa	Grau de organização da relação	Momento de contacto
		Regularidade
		Formalização
		Intervenientes
	Manifestações significantes da relação	Evidências positivas
		Tensões organizacionais
Lógicas de ação do diretor	Outros	
	Prioridades de ação	
	Princípios de ação	
	Estratégias de ação	Oportunidades
		Constrangimentos
	Outros	
Influência da relação externa no trabalho do diretor	Gestão pedagógica e educativa	Constituição de turmas
		Elaboração de horários
		Distribuição de serviço
		Currículo e avaliação
	Gestão operacional e funcional	Financiamento
		Espaços e equipamentos
	Relações humanas (internas)	Relações com professores
		Relações com alunos
		Relações com funcionários
		Relações com encarregados de educação
		Relações não especificadas
	Relações externas	Autoridades escolares
		Atores locais
		Organização desportiva
		Imagem externa
	Outros	

Os eixos de análise determinados para a investigação, e respetivos objetivos subjacentes, deram origem à definição de um conjunto de categorias que permitem identificar as unidades de sentido (ou de significado) relativas aos indicadores dessa mesma categoria. Em algumas categorias, foram criadas subcategorias de análise de forma a permitir uma melhoria na identificação e no enquadramento das unidades de sentido e, posteriormente, uma otimização no processo de tratamento e interpretação dos resultados.

Neste sentido, procedemos à apresentação das categorias e subcategorias de cada uma das dimensões em análise.

Dimensão: Descrição da relação externa (Eixo de análise 1)

São classificadas como “Grau de organização” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores relativos ao momento de contacto do diretor do AE Azul com o protocolo de parceria com o Sport Clube (subcategoria “Momento de contacto”), indicadores relativos à frequência dos contactos entre o AE Azul e o Sport Clube (subcategoria “Regularidade”), indicadores relativos às formas de planeamento evidenciados na relação (subcategoria “Formalização”), e indicadores relativos aos atores envolvidos na relação (subcategoria “Intervenientes”).

São classificadas como “Manifestações significantes da relação” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores relativos a momentos ou episódios marcantes reconhecidos pelo diretor na relação entre o AE Azul e o Sport Clube de forma positiva (subcategoria “Evidências positivas”), e de forma negativa (subcategoria “Tensões organizacionais”).

Dimensão: Lógicas de ação do diretor (Eixo de análise 2)

São classificadas como “Prioridades de ação” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores que evidenciam as orientações prioritárias da ação do diretor.

São classificadas como “Princípios de ação” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores reveladores das normas e dos valores justificativos da ação do diretor.

São classificadas como “Estratégias de ação” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores que evidenciam a ação do diretor perante situações consideradas favoráveis (subcategoria “Oportunidades”), e perante situações consideradas desfavoráveis (subcategoria “Constrangimentos”).

Dimensão: Influência da relação externa no trabalho do diretor (Eixo de análise 3)

São classificadas como “Gestão pedagógica e educativa” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores relativos à percepção de influência da relação nos processos de gestão do diretor, ao nível das diretrizes e opções da constituição de

turmas (subcategoria “Constituição de turmas”), ao nível das diretrizes e orientações da elaboração de horários (subcategoria “Elaboração de horários”), ao nível das orientações e opções da distribuição de serviço docente (subcategoria “Distribuição de serviço”), e ao nível das diretrizes e orientações da gestão curricular, da oferta formativa e dos processos de avaliação (subcategoria “Currículo e avaliação”).

São classificadas como “Gestão operacional e funcional” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores relativos à percepção de influência da relação nos processos de gestão do diretor, sobre as referências ao financiamento do AE Azul (subcategoria “Financiamento”), e sobre as referências aos espaços e equipamentos escolares (subcategoria “Espaços e equipamentos”).

São classificadas como “Relações humanas (internas)” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores relativos à percepção de influência da relação nos processos de gestão do diretor, ao nível da ação relacional dos professores (subcategoria “Relações com professores”), da ação relacional dos alunos (subcategoria “Relações com alunos”), da ação relacional dos funcionários (subcategoria “Relações com funcionários”), da ação relacional dos encarregados de educação (subcategoria “Relações com encarregados de educação”), e ainda, da ação relacional com diversos atores internos não especificados (subcategoria “Relações não especificadas”).

São classificadas como “Relações externas” as unidades de registo nas quais se identificam indicadores relativos à percepção de influência da relação nos processos de gestão do diretor, ao nível da ação relacional com as autoridades e organismos escolares externos (subcategoria “Autoridades escolares”), da ação relacional com o ambiente externo local (subcategoria “Atores locais”), e da ação relacional com a própria organização em análise (subcategoria “Organização desportiva”). São ainda classificadas como “Relações externas” as unidades de registo nas quais se identificam indicadores relativos à percepção de influência da relação nos processos de gestão do diretor, ao nível da promoção e divulgação da imagem do AE Azul no exterior (subcategoria “Imagem externa”).

Em todas as dimensões de análise, são classificadas como “outros” as unidades de sentido nas quais se identificam indicadores que apesar de considerados para a dimensão em análise, não correspondem a qualquer uma das categorias definidas.

Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados de acordo com o quadro concetual definido, tendo como referência as dimensões em estudo (eixos de análise) e os respetivos objetivos.

O capítulo é consubstanciado através de dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo apresenta a análise descritiva dos dados de cada uma das diretoras participantes do estudo, baseada nas entrevistas e na análise documental relativa ao período temporal do seu mandato formal. O segundo subcapítulo apresenta a discussão e a análise interpretativa dos dados, de acordo com o quadro concetual definido, e destacando as regularidades e as especificidades no evidenciado.

1. Apresentação e análise descritiva dos dados

A estrutura do texto da apresentação dos dados segue muito aproximadamente a estrutura da matriz das entrevistas (cf. Amado, 2017). Assim, a partir dos dados emergentes das entrevistas de cada um dos participantes do estudo, e tendo em consideração os eixos de análise da investigação, as categorias, as subcategorias e os respetivos indicadores, estruturamos a apresentação dos dados para procedermos a análise de conteúdo (cf. Anexo 4).

A apresentação e a análise descritiva dos dados obtidos através das entrevistas são consolidadas com unidades de sentido provenientes da análise documental, numa lógica cíclica interativa de recolha e análise de dados identificados no período temporal do mandato de cada uma das diretoras participantes no estudo. Estes dados provenientes da análise documental corroboram e validam a análise de conteúdo e a estruturação de significado sobre o caso em estudo.

1.1 – Diretora Alice

1.1.1 – *Descrição da relação externa*

O **grau de organização da relação** entre o AE Azul e o Sport Clube é descrito através de um conjunto de subcategorias que evidenciam as características associadas à origem e aos preâmbulos da relação institucional em estudo. Alice teve o primeiro **momento de contacto** com o Sport Clube por intermédio da autarquia local que

estabeleceu a apresentação entre os dirigentes das duas organizações³. Posteriormente, foi realizado um encontro de celebração protocolar entre o Sport Clube e a autarquia local, e entre o AE Azul e o Sport Clube. Neste encontro participaram dirigentes representativos das organizações, entre eles, Alice enquanto diretora do AE Azul⁴. A celebração do primeiro protocolo de colaboração entre AE Azul e o Sport Clube foi registada e formalizada em 1999, mais concretamente no dia 6 de dezembro.

A partir daí, os contactos estabelecidos entre o AE Azul e o Sport Clube apresentaram **regularidade**, sendo realizadas várias reuniões entre as duas organizações onde eram abordados vários assuntos não especificados por Alice:

*“Eram contactos bastante assíduos, estávamos sempre em contacto com a Sport Clube, e a Sport Clube com a escola (...) Eu ia lá bastantes vezes à Sport Clube, e eles iam à escola também (...) Eram sempre muito regulares (...) Existiam vários momentos, sempre que fosse necessário havia uma reunião (...) nós não podíamos reunir só uma vez com a Sport Clube para tratar de uma série de coisas, e não tínhamos de estar à espera de um momento, sempre que necessário, telefonávamos, nós para eles, eles para nós, para combinar uma reunião para tratar daquilo que fosse necessário.” (E - P1, p.2)*⁵

Relativamente à **formalização** da relação, Alice descreve a existência de contactos formais e informais entre o AE Azul e o Sport Clube. Existiam contactos *formais* no início e ao longo do ano letivo, e outros contactos *informais* de convite para a participação em momentos de convívio no Sport Clube⁶. A relação é apresentada com

³ “(...) foi estabelecido o primeiro contacto com a escola e foi através da Câmara. Foi a Câmara que nos apresentou (...) os dirigentes daquilo que viria a ser a futura Sport Clube (...)” (E - P1, p.1)

⁴ “A Sport Clube e a Câmara Municipal da “Localidade A” celebraram, na passada segunda-feira o protocolo referente à construção do futuro centro de formação e estágio da Sport Clube (...) Refira-se ainda que a Sport Clube assinou também um protocolo com a EC+S Azul (...)” (Análise Documental – Recorte de Jornal)

⁵ Entrevista – Participante 1

⁶ “(...) os contactos eram estabelecidos antes do início de cada ano letivo (...) aqueles contactos mais formais, (...), quantos alunos vamos ter de cada ano, quais as condições que os horários têm que ter para que os alunos possam frequentar os treinos (...) convidavam-me para visitar a Sport Clube, para jantar com eles, para jantar com os alunos (...) Mas era uma coisa que ia decorrendo ao longo do ano, não temos assim um momento formal (...) quando queríamos alguma coisa, quando precisávamos de alguma coisa, não havia que esperar por momento algum (...) Havia uma proximidade muito grande entre a escola e a Sport Clube (...) existia não um, mas vários momentos formais, uns com alunos, outros sem alunos, uns com os dirigentes da Sport Clube, outros só com aqueles que eram responsáveis (...) em fazer a ponte entre a escola e a Sport clube (...)” (E - P1, p.1-2)

um grau de formalização reduzido, evidenciando centralidade da direção do AE Azul no processo. A propósito dos **intervenientes** na relação entre o AE Azul e o Sport Clube, Alice identifica duas psicólogas, um diretor e outros elementos (não especificados) por parte do Sport Clube, e os professores e a direção por parte do AE Azul:

“(...) na altura eram duas psicólogas, (...), com o “António” [Referência a diretor do Sport Clube], com outros elementos da Sport Clube (...) o professor também tinha um relacionamento privilegiado (...) para fazer a ponte com os alunos da Sport Clube e com as estruturas da Sport Clube, mas, aquilo que diz respeito a horários, a refeições, porque na altura as refeições eram na escola, era gestão direta da escola não gestão de empresas como agora, portanto, tudo isso era com a Direção.” (E – P1, p.2)

Sobre a categoria de **manifestações significantes da relação** são demonstradas **evidências positivas**, consubstanciadas por Alice através da descrição da boa relação existente entre o AE Azul e o Sport Clube, fazendo referência à cordialidade e simpatia do Sport Clube para com o AE Azul⁷. Para além disso, Alice manifesta o seu entusiasmo pela associação da imagem da escola a antigos alunos que são atuais referências internacionais de mérito desportivo⁸. Esta manifestação positiva, descrita por Alice, é corroborada através da análise documental a fotografias publicadas em diversos formatos (digital e papel) e plataformas digitais e sociais (jornais e internet) que revelam o sentimento positivo de Alice face a associação da sua imagem a estes protagonistas.

Ainda sobre a categoria supra citada, são identificadas **tensões organizacionais** provocadas pela relação entre o AE Azul e o Sport Clube. Alice revela a existência de uma tensão interna despertada pela perceção da comunidade escolar sobre um favorecimento conferido por parte da direção aos alunos do Sport Clube:

(E – P1) “Um atrito muito grande, uma resistência muito grande (...) eu acredito que muita gente continue a ver os meninos da Sport Clube como uns privilegiados na escola (...), e as direções como protegendo os alunos da Sport Clube (...) (p.10-11) Eu acho que sempre senti uma facção da escola um bocadinho contra esta relação com a Sport Clube (...) Eu acho que sempre senti uma força de atrito muito grande em relação a

⁷ “(...) nós sempre tivemos boas relações (...) sempre foram cordiais, sempre foram simpáticos (...)”(E – P1, p.3)

⁸ “(...) eu publiquei uma fotografia e digo: metade destes passaram por “Localidade A”(...) passaram pela nossa escola.” (E – P1, p.9)

esta relação com a Sport Clube (...) (p.8) era uma tensão permanente na escola com os encarregados de educação, com os outros alunos, com os próprios funcionários que, às duas por três, identificavam os meninos de Sport Clube como sendo os preferidos, os privilegiados e os protegidos da direção.” (p.4)

As tensões internas são demonstradas em vários momentos da entrevista de Alice que apresenta diversos focos de conflito no interior da comunidade escolar por consequência da relação externa e das perceções dos diferentes atores escolares sobre as oportunidades e os constrangimentos associados a esta parceria:

(E – P1) “ (...) na questão do protocolo, toda a gente achava que de repente a Sport Clube tinha que pagar tudo na escola (...) a Sport Clube de repente virou o banco que financiava a escola (...) a Sport Clube tinha que financiar, a Sport Clube tinha a obrigação (...) (p.4) Pelo menos, naquilo que se sente, se ouve, na sala de professores é sempre o mesmo “ é a Sport Clube”, “ah sim, são da Sport Clube”, “ah, pois claro” (...) porque os nossos colegas, os professores, sobretudo do 3º ciclo, havia uma força, uma resistência muito grande.” (p.10)

Também é possível identificar tensões externas decorrentes da relação entre o AE Azul e o Sport Clube. Alice apresenta alguns episódios de conflito vivenciados, especificamente com a equipa de psicopedagogia do Sport Clube, relativos à relação e aos processos de negociação⁹.

Tanto através da entrevista a Alice, como da análise documental a recortes de jornais, parece ser evidente que a relação entre o AE Azul e o Sport Clube provocou uma tensão na comunidade local, que identificou nesta relação um “bode expiatório” dos diversos processos de desenvolvimento local que decorreram em simultâneo. Alice descreve que a escola, e a localidade onde esta se insere, não estavam preparadas para um desenvolvimento tão abrupto da região e que este desenvolvimento não foi provocado exclusivamente pela integração de alunos do Sport Clube no AE Azul¹⁰.

⁹ “ (...) a Doutora “Maria” [Referência a elemento da equipa psicopedagógica do Sport Clube], era uma pessoa (...) pouco dada, digamos assim, a negociações e entendia que a escola era um parceiro menos importante na relação. E, muitas vezes, na altura da elaboração dos horários, por exemplo, para o ensino secundário, as coisas corriam menos bem (...) Talvez esses fossem os momentos de maior tensão (...) entre a escola e a Sport Clube. E houve uma vez que ela disse que “tudo bem, se a escola de “Localidade A” não nos dá aquilo que nós queremos, acabasse o protocolo com a escola de “Localidade A” e fazemos protocolo com a escola do “Localidade B”.” (E – P1, p.3)

¹⁰ “(...) se foi a Ponte “X” (...), se foi o crescimento populacional, se foi a Sport Clube, foi uma série de coisas, uma série de fatores, uma coisa eu sei, que a escola não estava preparada, que “Localidade A”

1.1.2 – Lógicas de ação do Diretor

Sobre as **prioridades de ação** diretiva, Alice manifesta atribuir uma elevada importância às instalações escolares, considerando que a sua ação permanente na melhoria dos espaços físicos e dos equipamentos escolares conferiu-lhe a imagem de “presidente das obras”¹¹. Alice revela ainda a sua prioridade na defesa da imagem externa da escola perante a comunidade local¹².

Os **princípios de ação** descritos por Alice evidenciam claramente a sua preocupação com a igualdade de oportunidades entre todos os alunos do AE Azul, manifestando ênfase particular com a integração dos alunos do Sport Clube na escola:

(E – P1) “(...) eu tinha de ter sempre em mente era que eram todos alunos da escola fossem da Sport Clube, do “outra Sport Clube”, de “uma outra Sport Clube”, (...) fosse de onde fosse, eram todos alunos da escola, tinham de ter todos tratamento igual, e ponto final parágrafo (...) eram todos alunos iguais, e isso era ponto assente, e era isso, que nós tínhamos de garantir para todos os alunos (...) (p.4) fazer com que os alunos da Sport Clube se sentissem alunos da escola (...) Que se sentissem bem na escola (...) que se sentissem iguais aos outros alunos. E que os nossos alunos os recebessem, como recebiam os outros alunos que vinham de fora, independentemente de serem da Sport Clube ou não serem da Sport Clube.” (p.9)

Alice apresenta uma **estratégia de ação** face às **oportunidades**, no caso específico, às oportunidades provenientes da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, manifestando que o interesse e o empenho dos profissionais da escola poderiam levar ao reconhecimento do mérito por parte do Sport Clube, e assim à consolidação e intensificação da relação institucional com o AE Azul¹³. O protocolo de colaboração

não estava preparado, que ninguém estava preparado. E agora é fácil atribuir as culpas à Sport Clube, e que foi o bode expiatório (...) Eu não consigo identificar o que é que aconteceu por causa da Sport Clube, ou o que é que aconteceu por causa da Ponte “X”, ou o que é que aconteceu por causa do “boom” que houve da população (...).” (E – P1, p.7-8)

¹¹ “ (...) um cuidado extremo com as instalações, houve uma altura em que as funcionárias diziam que eu quando saísse ia ficar conhecida como a “presidente das obras”, que aquela escola está sempre em obras. Olha, depois de eu sair, as obras pararam (...) Mas as instalações eram muito importantes (...) era as instalações, era muito importante, o equipamento era muito importante (...)” (E – P1, p.5)

¹² “Uma das minhas grandes preocupações também era a imagem exterior da escola, a imagem que a escola passava, percebes? Isso também era muito importante para mim, a imagem que a escola passava para o exterior, para a Comunidade.” (E – P1, p.6)

¹³ “ (...) também a imagem que a escola passava para a Sport Clube era muito importante. Portanto, pensar na imagem que a escola e que os profissionais que lá trabalhavam poderiam ter para a Sport

institucional é apresentado por Alice como uma oportunidade para o cumprimento das responsabilidades, social e inclusiva, associadas à ação educativa do AE Azul na promoção do sucesso escolar de todos os alunos¹⁴.

Alice descreve a sua **estratégia de ação** face aos **constrangimentos** provocados por um desenvolvimento local repentino e justificado por diversos fatores, que provocou mudanças na capacidade da estrutura física e na gestão operacional da escola. Na entrevista e na análise documental a recortes de jornal relativos ao período temporal do mandato, é possível constatar que Alice aumentou o número de turmas como resposta às necessidades do acréscimo do número de alunos¹⁵. Alice não evidenciou hesitação na capacidade da escola para receber e integrar os alunos do Sport Clube¹⁶, considerando que os próprios alunos poderiam constituir *“um bom exemplo para os outros alunos, pois existem alguns que, a par dos treinos, conseguem ter um elevadíssimo aproveitamento escolar.”* (AD – RJ)¹⁷. Estas unidades de significado identificadas em recortes de jornal parecem evidenciar uma estratégia de ação por parte de Alice que justifique, valide e credibilize a relação institucional entre o AE Azul e o Sport Clube junto a comunidade local.

Ainda relativamente às estratégias de ação adotadas por Alice face aos constrangimentos, especificamente aos derivados das tensões organizacionais internas decorrentes da relação externa estabelecida, e descritas anteriormente, é identificada uma estratégia de ação orientada para o diálogo e para a negociação, na tentativa de acordos entre os intervenientes na relação¹⁸.

Clube (...) e perante a Sport Clube. Teria que tentar que a escola desse o máximo, e que o nosso protocolo e a relação com a Sport Clube se intensificasse, e que realmente se tornasse algo consistente.” (E – P1, p.6)

¹⁴ *“O protocolo que temos com a Sport Clube permite que se dê oportunidade de meninos que vêm de todo o país e até do estrangeiro, de continuarem os seus estudos”* (Análise documental – Recorte de Jornal)

¹⁵ *“O fluxo migratório para “Localidade A”, levou a que fosse necessário alargar o número de turmas para além do previsto.”* (Análise documental – Recorte de Jornal)

¹⁶ *“A verdade é que a nossa escola está preparadíssima para os receber. É uma escola ativa e bem inserida no meio, não tendo qualquer problema em aceitar mais um grupo de alunos.”* (Análise documental – Recorte de Jornal)

¹⁷ Análise documental – Recorte de Jornal

¹⁸ *“ (...) Tentei sempre uma postura de diálogo, uma postura de chegarmos a acordo, tentarmos conseguir aquilo que era possível de ambas as partes. Eles [Referência ao Sport Clube] que fizessem a*

1.1.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor

a) Gestão pedagógica e educativa

Alice revela a percepção de influência da relação externa ao nível da **constituição de turmas**, revelando no seu discurso a experimentação de diversos modelos devidamente ajustados às necessidades de integração dos alunos do Sport Clube:

(E – P1) “ (...) nós experimentámos vários modelos (...) tivemos uma turma só com alunos da Sport Clube (...) juntar os alunos todos da Sport Clube numa só turma, e termos uma espécie de tutor dessa turma. (...) Noutras situações, noutros anos, optámos por termos os alunos espalhados pelas várias turmas mas um tutor para os alunos da Sport Clube. (p.2) (...) Experimentámos de várias maneiras, separá-los, juntá-los, ter tutor, com tutor, com diretores de turma com perfil assim, com diretores de turma com perfil assado, (...) Foram várias experiências ao longo dos anos.” (p.9)

São identificadas unidades de significado que evidenciam a influência da relação externa na **elaboração de horários**. Alice revela uma mudança na gestão pedagógica e educativa do AE Azul, expressa na adaptação dos horários escolares dos alunos do Sport Clube, respeitando e articulando com os horários dos treinos desportivos realizados no Sport Clube, e, simultaneamente, conferindo-lhes prioridade perante os outros alunos do AE Azul na atribuição dos horários escolares preferencialmente no turno da manhã¹⁹. Esta referência é corroborada através de análise documental que confere o carácter de “(...) exceção das turmas que integram alunos da Sport Clube para os quais tenha sido solicitado um horário diferente daquele que predomina no seu ciclo de ensino.” (AD – PCE 2002/2003)²⁰

Na **distribuição de serviço**, a influência relação é declarada na constituição dos conselhos de turma (distribuição de serviço docente) e na escolha dos diretores de turma com alunos pertencentes ao Sport Clube²¹.

parte deles, que conseguissem aquilo que era possível na Sport Clube, e a escola fazia aquilo que era possível na escola (...).” (E – P1, p.10)

¹⁹ (E – P1) “Para a Sport Clube tínhamos de ter o cuidado de fazer os horários que permitissem os treinos (...) (p.4) que os da Sport Clube tinham horários, pois claro que tinham de ter horários a sair às quatro e meia da tarde e tinham os horários sobre a manhã e que os outros, coitadinhos, saíam às seis e meia.” (p.7)

²⁰ Análise documental – Projeto Curricular de Escola 2002/2003

Sobre o **currículo e avaliação**, a influência da relação é identificada através da criação de uma oferta formativa específica e vocacionada aos alunos pertencentes ao Sport Clube, que se desenvolveu de forma partilhada nas responsabilidades pedagógicas e na utilização de recursos entre o AE Azul e o Sport Clube. Na mesma matéria, é registada uma mudança evidente na adaptação do plano curricular (distribuição curricular ao longo dos anos letivos) dos alunos do Sport Clube por influência dos horários dos treinos desportivos nem sempre serem compatíveis com os horários escolares²².

b) Gestão operacional e funcional

Perante a evidência sobre a existência de um **financiamento** externo proveniente do subsídio protocolado entre o Sport Clube e o AE Azul, identificada em diversas unidades de análise (entrevista e análise documental), Alice revela que esta verba era alocada ao orçamento privativo do AE Azul e que a sua utilização pela escola não tinha um destino prévio definido²³. Portanto, é de registar as alterações no orçamento privativo da escola por influência de uma fonte de financiamento externo, sem contudo ser possível identificar o seu efeito e aplicabilidade.

Na gestão dos **espaços e equipamentos**, a influência da relação externa é exposta pela participação do Sport Clube na aquisição (aumento de quantidade) e melhoria (aumento de qualidade) dos espaços e equipamentos do AE Azul²⁴.

c) Relações humanas (internas)

²¹ “Foi preciso ter algum cuidado, evidentemente na constituição, na escolha dos conselhos de turma, na escolha dos diretores de turma [Referência às turmas com alunos da Sport Clube].” (E – P1, p.7-8)

²² “ (...) criou uma turma especial, o 9ºF, onde metade dos aprendizes são alunos da Sport Clube (...) o Sport Clube, numa medida inédita, criou uma sala na sua Sport Clube, onde o 9ºF tem algumas aulas (...) a conclusão deste curso especial implica ainda a realização de um estágio, pelo que é também o Sport Clube a disponibilizá-lo a todos os alunos da turma (...) Chega a ser matematicamente impossível juntá-los e são os próprios miúdos que têm de fazer opções, como deixar certas disciplinas para outros anos letivos.” (AD - RJ)

²³ “Na altura foi um montante bastante elevado para a época (...) e entrava no orçamento privativo da escola (...) não era utilizado nem para as turmas da Sport Clube, nem para as turmas que não eram da Sport Clube, era utilizado para a escola, pronto, não tinha qualquer destino prévio.” (E – P1, p.8)

²⁴ “Este ano o Sport Clube está a participar no equipamento de uma sala de educação física (...) Já no passado, o Sport Clube aliou-se a várias iniciativas, por exemplo, na angariação de fundos para a compra de uma cadeira de rodas eléctrica e um portátil, para um aluno com necessidades especiais (...)” (AD - RJ)

“O Clube Ativo e Saudável agradece a colaboração da Sport Clube na aquisição dos equipamentos de Fitness” (Análise documental – Fotografia)

Ao nível das **relações com os professores**, apesar das manifestações de tensão provocadas pela percepção dos professores sobre um estatuto de proteção e privilégio concedido pela direção aos alunos do Sport Clube, Alice não evidencia mudanças na sua forma de atuação e de relação com os professores por influência do Sport Clube.

Relativamente às **relações com os alunos**, Alice apresenta indicadores descritivos das relações de tensão existentes entre os alunos por consequência da integração de alunos do Sport Clube. Face a esta tensão, expressa através de relatos sobre confrontos culturais e sociais entre alunos²⁵, Alice identifica mudanças nos estilos de vida e nas relações entre os alunos do AE Azul, por influência da relação com o Sport Clube:

“(...) os alunos que vêm da Sport Clube criaram outro modo, trouxeram outro modo de estar para a escola, para os nossos alunos (...)” (E – P1, p.6-7)

“Os alunos da Sport Clube (...) alteraram em 2001 a rotina diária da escola, os jogos de futebol no recreio, as piadas nas aulas e os namoros escondidos atrás do pavilhão (...).” (AD – RJ)

Nas **relações com os funcionários**, Alice não evidencia mudanças na sua forma de atuação e de relação com os funcionários por influência do Sport Clube.

Alice manifesta ter existido uma mudança nas **relações com os encarregados de educação**, apesar de não a justificar exclusivamente derivado da influência da relação externa estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube:

“(...) a indisciplina não existia, era uma coisa, na altura, quer dizer, na altura os pais iam à escola...ainda me lembro, tiravam o chapéu e punham o chapéu quando falavam com o Senhor Professor (...) Hoje em dia as coisas mudaram, quer dizer, não vou dizer que a Sport Clube não teve nada a ver com isto (...)” (E – P1, p.7)

Sobre outras **relações não especificadas**, apesar de Alice reforçar a existência da percepção de vários atores da comunidade sobre o estatuto diferenciado atribuído pela

²⁵ “ (...) a Sport Clube veio para cá numa altura em que isto ainda era um meio muito fechado e então nós tínhamos as meninas todas deslumbradas com os meninos da Sport Clube (...), e então quando isto mexia com raparigas e com saias, “shiii”(!), era um mato, era...foi muito complicado mesmo.” (E – P1, p.4)

“Há “desportistas” do Sport Clube que fazem questão de exibir diferenças, na roupa, no calçado (...) no meio da ostentação natural dos precocemente bem-sucedidos miúdos da Sport Clube há sempre quem se comporte de forma mais discreta (...) há sempre uns mais humildes que outros (...)” (AD – RJ)

direção aos alunos do Sport Clube, não evidência alterações da sua atuação por influência da relação externa.

d) Relações externas

No período temporal do mandato de Alice, não assinalamos qualquer unidade de significado contextualizada na influência da relação externa nos processos de gestão com as **autoridades escolares**.

Sobre a influência da relação externa nos processos de gestão de Alice com os **atores locais** é possível identificar, primeiramente, a existência de dinâmicas de integração da escola na comunidade que evidenciam uma visão de escola aberta ao ambiente externo²⁶. De seguida, Alice descreve uma referência cultural que é identificada com significado sobre a influência da relação com os atores locais:

“ (...) nós não tínhamos negros na escola, os primeiros negros que eu tenho consciência que entram naquela escola foram os alunos da Sport Clube. Ainda hoje, grande parte deles são alunos da Sport Clube (...) e isto, “Localidade A” não estava preparada.” (E – P1, p.7)

Ao longo do período temporal do seu mandato, Alice descreve não ter assumido qualquer tipo de ação de influência na **organização desportiva**. Por outro lado, Alice demonstra a perceção de que os diretores de turma do AE Azul tenham assumido influência no Sport Clube²⁷.

Relativamente à influência da relação na **imagem externa** do AE Azul, é possível identificar unidades de significado que demonstram que a relação entre o AE Azul e o Sport Clube contribuiu para promover a imagem da escola no exterior. Alice considera que a relação com o Sport Clube provocou mudanças na promoção da imagem externa do AE Azul. Alice regista ainda que os alunos (e antigos alunos) do

²⁶ “ (...) a colaboração com a autarquia e a celebração de protocolos com diversas entidades (...) expressam a dinâmica de integração na comunidade e o aproveitamento dos recursos e equipamentos existentes.” (Análise documental – Avaliação Integrada 2001/2002)

“A assinalar o dinamismo na integração no meio comunitário encontramos as diversas parcerias que a Escola tem estabelecido (...)” (Análise documental – Projeto Curricular de Escola 2002/2003)

²⁷ “(...) direção da escola, creio que não, quanto muito, certamente, alguns professores, alguns diretores de turma, talvez tenham tido alguma influência (...)” (E – P1, p.5)

Sport Clube assumem um estatuto de “embaixadores” do AE Azul no exterior, derivado do seu sucesso desportivo e do projeção mediática²⁸.

1.2 – Diretora Beatriz

1.2.1 – Descrição da relação externa

Sobre o **grau de organização da relação** entre o AE Azul e o Sport Clube, Beatriz revela que, enquanto professora do AE Azul, já tinha conhecimento da existência de um protocolo de parceria entre o AE Azul e o Sport Clube²⁹. O **momento de contacto** de Beatriz com o protocolo foi por intermédio dos serviços administrativos do AE Azul aquando da tomada de posse do cargo de diretora:

“ (...) quando eu tomei posse, (...) tive reunião com o administrativo (...) foi assim que eu tive conhecimento com o protocolo com a Sport Clube (...) Mas antes disso, eu já sabia que existia o protocolo com a Sport Clube (...)” (E – P2, p.1-2)³⁰

Na narrativa da entrevista a Beatriz é descrita a existência de **regularidade** nos contactos entre as duas organizações, sendo os assuntos abordados centrados nas questões relacionadas com os alunos³¹.

Relativamente à **formalização** da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, Beatriz apresenta descrições sobre os contactos formais e informais. Relativamente aos contactos *formais*, Beatriz faz referência ao momento de revisão do protocolo de colaboração institucional e à necessidade da apresentação formal de projetos anuais da parte do AE Azul ao Sport Clube. Sobre os contactos *informais*, são identificadas

²⁸ “ (...) se bem que esta relação deu visibilidade à escola, trouxe visibilidade à escola (...) Ajudar a Sport Clube também a formar pessoas que, futuramente, pronto, levariam o nosso nome (...) lembro-me agora quando foi o “campeonato”, que nós “classificação” (...). [Referência a antigos alunos do Sport Clube]” (E – P1, p.9)

²⁹ “ (...) conheci a realidade da Sport Clube, e dos alunos em relação à escola, foi como professora que fui antes, pois tinha alunos da Sport Clube.” (E – P2, p.9)

³⁰ Entrevista – Participante 2

³¹ “ (...) eram regulares [Referência aos contactos com o Sport Clube] (...) tinham encontros connosco quase todas as semanas ou de quinze em quinze dias por causa dos alunos. E por causa disso nós tínhamos encontros regulares com eles, falávamos sobre isso.” (E – P2, p.3)

descrições relativas à participação de elementos do AE Azul em momentos de convívio no Sport Clube³².

Sobre **intervenientes** na relação entre o AE Azul e o Sport Clube, é possível identificar na entrevista a Beatriz a referência a duas psicólogas do Sport Clube, aos diretores de turma e à direção do AE Azul.

Beatriz apresenta **manifestações significantes da relação** entre o AE Azul e o Sport Clube, relatando como **evidências positivas** referências ao sentimento positivo associado à integração de alunos do Sport Clube no AE Azul. Alguns destes alunos, e antigos alunos, tornam-se referências de mérito desportivo com os quais a direção do AE Azul mantém contactos afetivos e regulares. Beatriz considera que estes alunos contribuíram para a valorização do AE Azul e da própria localidade³³.

Ainda sobre a categoria das **manifestações significantes da relação**, Beatriz identifica diversas **tensões organizacionais**, tanto numa dimensão interna como numa dimensão externa.

A nível interno, são evidenciadas tensões com diversos atores da comunidade escolar por influência da relação externa estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube. Beatriz identifica que os “(...) os professores, às vezes, não gostavam quando tinham turmas da Sport Clube, diziam logo “lá me calhou a turma da Sport Clube (...) Os professores às vezes queixavam-se porque os horários tinham as turmas da Sport Clube (...).” (E – P2, p.6). Por outro lado, os alunos, os funcionários e os encarregados de educação manifestavam e questionavam o pressuposto benefício da direção sobre os alunos do Sport Clube³⁴. Esta questão também era discutida no órgão do Conselho Geral:

³² (E – P2) “O protocolo era revisto todos os anos, mas o projeto tinha de ser um projeto diferente todos os anos, não podia ser o mesmo (...) tinha de se enviar um protocolo todos os anos, fazer um projeto (...) o Presidente da Sport Clube (...) convidava geralmente a escola para o magusto, para as festas da Sport Clube (...) (p.2-3) Porque faziam vários convites para irmos assistir a várias atividades que eles tinham (p.11)”

³³ (E – P2) “Positivamente, pois, deu-nos alunos de grande gabarito e que nós gostávamos muito e que realmente foram grandes atletas (...) (p.5) É um orgulho (...) O “Carlos”, o “Rui” [Referência a antigos alunos do Sport Clube] (...) todos passaram por lá [Referência ao AE Azul] e todos, muitas vezes, vão lá visitar ainda a direção e a escola (...) vão sempre lá e tem sempre boas recordações da escola (...), dizem que foi a formação deles. E para nós é um orgulho (...) (p.7) Porque eu acho que a Sport Clube tinha e tem mais valor para “Localidade A” e para a escola.” (p.10)

³⁴ “Os alunos queixavam-se: “pois, faz isto porque aquele menino pertence à Sport Clube”(...) os pais, no Conselho Geral, faziam queixa disso [Referência aos horários do AE Azul] , para beneficiar alguns

“O Conselho Geral (...) achavam que nós protegíamos os alunos da Sport Clube, protegíamos os horários dos meninos da Sport Clube (...) viam sempre essa parte negativa e que não viam proveito nenhum.” (E – P2, p.4-5)

Esta tensão interna é confirmada através de análise documental ao Projeto Educativo 2009/2012 que, através dos resultados aos inquéritos aplicados aos diferentes elementos da comunidade escolar, identifica como “fragilidades” do AE Azul a organização escolar ao nível dos horários dos alunos. Apesar disso, não é possível associar este facto exclusivamente à influência da relação externa com o Sport Clube.

A nível externo, Beatriz considera que a mudança e a incerteza sobre a Presidência do Sport Clube e da sua equipa de psicólogos, identificados como os principais intervenientes da relação com o AE Azul, provocaram tensões organizacionais que comprometeram o cumprimento e a concretização do protocolo, condicionando assim a negociação do processo de elaboração dos horários e da organização das matrículas dos alunos do Sport Clube³⁵.

1.2.2 – Lógicas de ação do Diretor

Sobre as **prioridades de ação** diretiva, Beatriz demonstra que a gestão de recursos humanos e a satisfação (bem-estar) dos diferentes atores escolares, nomeadamente, alunos, professores e funcionários são determinantes para a sua ação enquanto diretora:

“A minha prioridade na gestão da escola era os recursos humanos da escola. Eram os alunos e os professores, e os funcionários, em primeiro lugar (...) a partir daí, tudo funciona bem. Depois, vem tudo por acréscimo.” (E – P2, p.5)

alunos da Sport Clube, e nós tivemos de cortar um pouco (...) Os funcionários da escola (...) quando havia descatos na escola diziam “ah, são os meninos da Sport Clube” (...) Mas, muitas das vezes não era, mas levavam por tabela.” (E – P2, p.5-6)

³⁵ *“Mais crítico foi quando houve realmente aquele interregno do Presidente (...) E entretanto, mudaram também os psicólogos (...) quebrávamos parte do protocolo que tínhamos com eles, e fizemos várias vezes, e tivemos de dizer porquê. Porque não conseguíamos, realmente, aceder a todas as especificidades que eles nos pediam. Era impossível (...) E aí foi um choque com as psicólogas e as tutoras, por causa dos horários (...) eu achava muito injusto porque os alunos matriculavam-se, nós fazíamos os horários em relação ao que eles queriam, tentávamos, e depois os alunos no primeiro período, em meados, anulavam as matrículas (...) Acho que foi o maior problema que tivemos, foi a nível de horários.” (E – P2, p.3-4)*

Relativamente aos **princípios de ação**, Beatriz revela na entrevista que os normativos legais se assumem como referenciais da sua ação de diretora. Na narrativa são identificadas várias unidades de significado que evidenciam esta referência.

Beatriz apresenta a legislação específica dos atletas em regime de alto rendimento³⁶, em vigor na data do seu mandato, como legitimação da sua ação, elevando o estatuto específico e de apoio às atividades escolares dos alunos do Sport Clube, e disseminando-o pela comunidade escolar:

(E – P2) “ (...) porque aqueles alunos de alta competição tinham as faltas justificadas, tinham de se fazer testes, tinham de se fazer os exames, chegámos a ter exames em agosto (...) nós tínhamos de chamar a atenção ao diretor de turma, e o diretor de turma tinha de dizer que realmente o aluno tinha direito, que está no seu estatuto, que era de alta competição (...) (p.6) Porque havia alunos que realmente eram muito bons alunos, e que não poderiam ser prejudicados por serem alunos de alta competição ou da Sport Clube.” (p.9)

Na mesma medida em que parece ser evidente a defesa de Beatriz sobre a legitimação da sua ação de acordo com normativos legais definidos pelo Estado, é identificada uma unidade de significado no seu projeto de intervenção que parece evidenciar a defesa da diretora sobre os valores da autonomia da escola:

“ No tempo que vivemos e no confronto com os inúmeros e complexos problemas que se nos colocam no âmbito da Educação, um dos desafios que se coloca à Escola é o de ter que resolver os seus próprios problemas.” (AD – PI 2009/2013)³⁷

Beatriz descreve uma **estratégia de ação** face às **oportunidades**, no caso específico, às oportunidades da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, referindo que esta relação levou a direção do AE Azul à utilização de processos de compensação e incentivo aos diretores de turma e aos professores pelo trabalho desenvolvido com os alunos do Sport Clube:

“O diretor de turma, o professor, depois também se sentia motivado porque às vezes nós tínhamos que dar um incentivo também ao professor. Às vezes aos professores dávamos mais um dia de férias, ou dávamos menos trabalho, por exemplo, nos exames,

³⁶ Decreto-Lei nº272/2009, de 1 de outubro (cf. <https://dre.pt/application/file/a/490995>) que estabelece as medidas específicas de apoio ao desenvolvimento do desporto de alto rendimento

³⁷ Análise documental – Projeto de intervenção 2009/2013

quando era a vigilância, tínhamos essa atenção (...) nós facultávamos, dizíamos “temos bilhetes, quem quiser (...) E isso também os compensávamos (...)” (E – P2, p.6)

Na narrativa da entrevista a Beatriz, esta ação de recompensa é identificada em diversos momentos, algumas das vezes associada à superação de momentos de tensão existentes nas relações humanas (internas) da diretora com os diferentes atores escolares³⁸. Através da análise documental confirmamos a existência da oferta ao AE Azul de bilhetes para eventos do Sport Clube³⁹.

Beatriz apresenta uma **estratégia de ação** face aos **constrangimentos** orientada para a reformulação do protocolo de colaboração entre o AE Azul e o Sport Clube que, com base na redação dos protocolos anteriores, deu origem a uma posição mais interventiva e afirmativa da direção na negociação e elaboração deste documento formal:

“O que nós tivemos de fazer foi fazer novos protocolos. Inclusivamente, lembro-me quando redigimos o protocolo, fomos ver os antigos e verificámos lá que o Sport Clube fazia isto, isto, isto e isto. A escola tinha de fazer isto e isto. E eu disse “não! A escola faz na medida do que for possível” (...) temos de ter em atenção que não podemos exigir, fazer tudo o que a Sport Clube exige. Temos de ter um travão também, e temos que também ter as nossas contrapartidas. Temos que exigir também. Se eles querem, também temos que exigir. E foi assim sempre que tivemos a nossa bitola. Não, não fazer tudo o que a Sport Clube queria (...) Eles, às vezes, eles tomavam...a gente dava a mão, eles tomavam o braço todo.” (E – P2, p.7-8)

1.2.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor

a) Gestão pedagógica e educativa

³⁸ “ (...) davam-nos [Referência à oferta da Sport Clube] sempre bilhetes para os jogos (...) entregavam na direção e nós distribuíamos pelos alunos, pela Associação de Pais, pelos professores (...).” (E – P2, p.3)

“Nós tínhamos bilhetes para a Associação de Pais que dávamos.” (E – P2, p.6)

³⁹ “O AE Azul terá direito a receber 20 (vinte) bilhetes referentes aos “eventos” da Sport Clube (...)” (Análise Documental – Protocolo de cooperação entre o AE Azul e a Sport Clube, no período de vigência de 2005/2012)

No que se refere à **constituição de turmas**, Beatriz revela ter a percepção da influência desta relação no seu trabalho de diretora⁴⁰. Apesar deste registo, não é possível identificar alterações na ação de Beatriz relativamente à constituição de turmas. Também na **elaboração de horários**, Beatriz identifica a existência de condições específicas para a elaboração de horários dos alunos do Sport Clube, previstas no protocolo de cooperação entre o AE Azul e o Sport Clube⁴¹. Beatriz revela que algumas das turmas do AE Azul foram prejudicadas na elaboração dos horários por consequência destas condições específicas⁴². A análise documental remete para a identificação da interferência nos processos de gestão de Beatriz, especificamente na elaboração dos horários, sendo confirmado o compromisso do AE Azul relativamente à adequação dos horários escolares aos horários dos treinos dos alunos do Sport Clube:

“O AE Azul compromete-se a adoptar as medidas necessárias para que os atletas da Sport Clube possam beneficiar de horários escolares compatíveis com a formação desportiva que lhes é prestada pela Sport Clube, o que fará de acordo com a informação prestada pelo Gabinete Psicopedagógico relativa ao horário dos treinos desportivos de cada um.” (AD – PC2005/2012)⁴³

Sobre a **distribuição de serviço**, Beatriz equacionou a hipótese de serem lecionadas aulas nas instalações do Sport Clube como forma de minimizar a influência da parceria na gestão pedagógica e educativa do AE Azul⁴⁴. Esta hipótese não se concretizou no período temporal do mandato formal de Beatriz, apesar de ter ficado prevista na redação do protocolo entre as duas organizações.

Relativamente ao **currículo e avaliação**, Beatriz considera que a abertura de uma nova oferta formativa (cursos vocacionais) no AE Azul foi justificada pela

⁴⁰ (E – P2) “Interferiu na minha estratégia e na planificação, por exemplo, dos horários dos alunos e na formação das turmas, e não tínhamos muita margem de manobra (...) (p.4) Eu lembro-me que havia problemas mais na básica do que na secundária ao nível, por exemplo, de horários e de turmas. (p.10)”

⁴¹ “ (...) contrapartidas que nós tínhamos em relação aos horários dos alunos [Referência aos alunos da Sport Clube] .” (E – P2, p.2)

⁴² “A nível de horários, inclusivamente prejudicávamos alguns alunos e algumas turmas (...).” (E – P2, p. 4)

⁴³ Análise Documental – Protocolo de cooperação entre o AE Azul e a Sport Clube, no período de vigência de 2005/2012

⁴⁴ “Inclusivamente a dada altura, até propusemos, e ficou assim em aberto, que os nossos professores fossem dar aulas lá à Sport Clube em vez de virem os alunos (...) Porque era muito menos desgastante para as turmas e para os professores (...).” (E – P2, p.4)

existência da relação com o Sport Clube⁴⁵. São identificadas diversas unidades de significado que evidenciam as adaptações efetuadas ao currículo dos alunos do Sport Clube, revelando alterações nos processos de gestão da frequência e da avaliação:

(E – P2) “ (...) *faltas a exames que eles* [Referência aos alunos do Sport Clube] *tinham de fazer em épocas especiais* (...) (p.3) [Referência aos professores do AE Azul] *tinham de adaptar currículos para eles, fazer testes de não sei quanto em quanto tempo, muitas vezes ficar mais tarde por causa deles fazerem exames* (...) (p.6) *Eles não podiam ficar sem avaliação* (...) *tivemos alunos* (...) *que foram ao “campeonato”* (...) *e durante um mês ou dois não foram às aulas, e depois, depois, tiveram de ter exames em, em agosto* (...) (p.9) *Porque como a básica tem um currículo muito fixo, era muito complicado meter alunos na escola básica. Na secundária não, como era por disciplinas, a gente conseguia conciliar* [Referência ao currículo dos alunos do Sport Clube] (...). ” (p. 10)

b) Gestão operacional e funcional

No projeto de intervenção de Beatriz é identificado um dos objetivos da sua ação: “ (...) *angariar e gerar recursos financeiros.*” (AD – PI 2009/2013). Por outro lado, é identificado em diversas unidades de análise (entrevista e análise documental) a existência de um **financiamento** externo proveniente do Sport Clube⁴⁶. De acordo com o discurso de Beatriz, esta fonte de financiamento externo conduziu a diretora a criar um conjunto de mecanismos para o desenvolvimento de projetos escolares do AE Azul⁴⁷. Parece ser evidente a participação do Sport Clube no financiamento a alguns projetos escolares⁴⁸, e ainda, à criação e melhoria de **espaços e equipamentos** no AE Azul. Da análise documental a fotografias alusivas a placas identificativas colocadas em

⁴⁵ “Porque o primeiro contacto para ter os cursos vocacionais em “Localidade A” foi através da Sport Clube.” (E – P2, p.7)

⁴⁶ “O financiamento que eles [Referência à Sport Clube] nos davam (...) e todos os anos tínhamos, realmente, direito aos três mil euros (...).” (E – P2, p.2)

“A Sport Clube compromete-se a apreciar projectos que o AE Azul pretenda desenvolver e a compartilhar, para a sua implementação, com uma verba até ao limite de € 3.000,00 (três mil euros), durante a vigência do presente protocolo. Os projectos referidos no número anterior carecem sempre de aprovação pela Sport Clube” (AD – PC 2005/2012)

⁴⁷ “E que havia muitos bons projetos para se fazer e ter a comparticipação da Sport Clube.” (E – P2, p.10)

⁴⁸ “Lembro-me que o primeiro foi para a sala OVALE [Referência a “Oficina de Valorização e Apoio às Línguas Estrangeiras] (...) depois houve um segundo que foi para...as informáticas, e houve outro, terceiro, e outro quarto, que foi para os campos e o pavilhão gimnodesportivo.” (E – P2, p.2)

espaços do AE Azul, é possível confirmar esta evidência⁴⁹. É identificada ainda uma outra referência de significado relativa à influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, no que se refere à subcategoria de espaços e equipamentos, onde é verificado através de análise documental a disponibilidade das instalações do Sport Clube para utilização por parte do AE Azul no desenvolvimento das suas atividades⁵⁰.

c) Relações humanas (internas)

Ao nível das **relações com os professores**, Beatriz não evidencia mudanças na sua forma de atuação e de relação com os professores por influência da relação do Sport Clube. Apesar disso, é possível identificar a existência da oferta de bilhetes por parte da direção aos professores do AE Azul para eventos desportivos do Sport Clube⁵¹. De uma forma geral, Beatriz não evidencia mudanças nas **relações com os alunos**, nas **relações com os funcionários**, nas **relações com os encarregados de educação** ou em outras **relações não especificadas**. Porém, tal como é apresentado nas estratégias de ação de Beatriz, é possível identificar a utilização de bilhetes para os eventos desportivos do Sport Clube com o objetivo de distribuição de recompensas pelos diferentes atores escolares mencionados, numa lógica transacional assumida pela diretora.

d) Relações externas

Sobre a perceção da influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube nos processos de gestão da diretora com as **autoridades escolares**, Beatriz considera ter existido uma ação favorável junto do Ministério da Educação que, ao reconhecer a relação entre as duas organizações, possibilitou o alargamento da oferta formativa do AE Azul⁵².

⁴⁹ “Gabinete Médico – Gabinete de avaliação da condição física (...) patrocinado por Sport Clube” (Análise documental – Fotografias)

⁵⁰ “A Sport Clube compromete-se a disponibilizar parte das instalações da Sport Clube para eventos que o AE Azul tencione aí realizar com os seus alunos (...)” (AD – PC 2005/2012)

⁵¹ “Quando os professores pediam [Referência à oferta de bilhetes aos professores para eventos do Sport Clube].” (E – P2, p.6)

⁵² “E, juntamente do Ministério da Educação também. Porque nós, lembro-me perfeitamente, quando fomos chamados para fazer os primeiros cursos vocacionais da escola (...) quando chegámos ao gabinete do Senhor Ministro, disseram “ah(!) sei que vocês têm parceria com a Sport Clube”(…) Esta relação facilitou inclusivamente a abertura de alguns cursos junto do Ministério? [Referência a pergunta da entrevista] Facilitou, sim, foi.” (E – P2, p.7)

Na relação externa com os **atores locais**, apesar de Beatriz apresentar uma análise positiva sobre as relações estabelecidas com diversas entidades locais, manifestando a sua intenção sobre o fortalecimento e extensão⁵³, não se regista qualquer unidade de significado que evidencie a influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube nesta matéria.

Ao longo do período temporal do seu mandato, Beatriz revela ter alterado a sua ação estratégica da relação com a **organização desportiva**. É apresentada uma mudança da ação da diretora face ao Sport Clube no que se refere aos processos de gestão educativa e pedagógica em situações relacionados com os alunos do Sport Clube, e perante a apresentação de projetos à Sport Clube justificativos do seu financiamento:

“Alunos que estavam em internato, alunos que não estavam, vinham de casa e depois chegavam atrasados, porque o autocarro da Sport Clube não chegava a horas, ou porque não os ia buscar a horas, não os trazia a horas, inclusivamente tivemos alunos que para os exames chegaram atrasados. Eles tiveram de depois fazer novos exames, isso foi acedido, e eu como diretora (...) tive de ter outra estratégia diferente (...) Eu sei que havia projetos diferentes da básica (também faziam) e da secundária. Na altura, eles uniram tudo e acharam que um projeto dava para tudo. Eu disse “não. Eu vou-me embora, mas acho que a básica tem um projeto e a secundária tem de ter outro” (...).”
(E – P2, p.9-10)

Beatriz revela considerar a **imagem externa** da escola um fator determinante da sua intervenção, apresentando como um dos objetivos da sua ação o reforço da visibilidade da escola no exterior:

“ (...) porque vivemos numa época de comunicação em que a imagem é um factor determinante, urge instituir na nossa escola o hábito de “divulgar” as nossas actividades, os nossos projectos, a nossa realidade, dando visibilidade às nossas realizações e aos sucessos dos nossos alunos (...) objetivo de reforçar a notoriedade e visibilidade da escola junto da comunidade local e regional.” (AD – PI 2009/2013)

Na entrevista, Beatriz reconhece que a imagem externa do AE Azul foi influenciada pela relação estabelecida com o Sport Clube. Sobre esta matéria, Beatriz

⁵³ “Tem surtido efeitos bastante positivos a prática utilizada pelos órgãos directivos da Escola em estabelecer protocolos e/ou parcerias de colaboração com diversas entidades que se foram diversificando (...) e que favorecem o desenvolvimento de projectos e fomentam a interacção com a comunidade local (...) o objetivo de reforçar o estabelecimento de parcerias e protocolos com várias entidades locais e concelhias facilitadoras da tarefa educativa.” (AD – PI 2009/2013)

identifica que a escola e a localidade onde esta se insere ganharam reconhecimento e visibilidade externa derivados da relação com o Sport Clube⁵⁴.

1.3 – Diretora Camila

1.3.1 – Descrição da relação externa

Sobre o **grau de organização da relação** entre o AE Azul e o Sport Clube, Camila apresenta na entrevista o facto de ter conhecimento da existência da parceria entre o AE Azul e o Sport Clube num momento anterior do seu mandato. Camila revela que o **momento de contacto** com o protocolo foi realizado através dos serviços administrativos do AE Azul e que, a partir desse momento, foram estabelecidas reuniões de apresentação entre elementos das duas organizações⁵⁵. A **regularidade** dos contactos estabelecidos entre a direção do AE Azul e o Sport Clube é evidente, sendo descrita por Camila como semanal⁵⁶.

Sobre o grau de **formalização** da relação, é apresentada de forma detalhada a existência de uma relação formal, demonstrada através das reuniões de planificação do ano letivo estabelecidas entre as duas organizações. Estas reuniões formais decorriam em diferentes momentos do ano letivo e tinham objetivos concretos de concretização e de antecipação da organização das atividades escolares:

“ (...) em julho fazíamos uma primeira reunião, onde se fazia a perspetiva (...) depois, voltávamos a fazer reuniões em setembro para acertar, porque, inicialmente, era uma previsão, e depois já era o concreto (...) A partir do segundo ano, nós optámos por fazer sempre em março/abril outra reunião de preparação do ano letivo seguinte. Onde nós dizíamos o que tinha corrido bem, e eles também, o que tinha corrido menos bem. E

⁵⁴ “Acho que a escola de “Localidade A” e “Localidade A” ficou conhecido como sendo a escola dos meninos da Sport Clube. Sempre, sempre! E diziam “ah ele é da Sport Clube?” Sim, e estudou na escola de “Localidade A” (...) Dá visibilidade a “Localidade A” e à escola (...) Publicamente ganhou muito.” (E – P2, p.7)

⁵⁵ “Eu, inicialmente, já tinha conhecimento da parceria que havia com a Sport Clube, mas não conhecia o protocolo. Depois nos serviços administrativos consegui uma cópia. A partir de aí vi, e fizemos várias reuniões.” (E – P3, p.1)

⁵⁶ “Com a direção, semanalmente. (...)e às vezes até era mais do que uma vez por semana (...)” (E – P3, p.2)

depois acertávamos o que tínhamos de corrigir para ano seguinte (...) para nós nos podermos organizar mais cedo.” (E – P3, p.1)⁵⁷

Ainda sobre a formalização, não são registadas unidades de significado que evidenciem manifestações informais entre os intervenientes da relação. A este propósito, dos **intervenientes** na relação entre o AE Azul e o Sport Clube, Camila identifica os coordenadores de estabelecimento, a direção, e os coordenadores dos diretores de turma, como os intervenientes do AE Azul. Nesta identificação, Camila indica como intervenientes do Sport Clube, um professor tutor e outros elementos pertencentes à direção do Sport Clube. Da análise da entrevista é verificado que, dependendo do assunto a abordar, assim eram determinados os intervenientes do AE Azul que estabeleciam os contactos com o Sport Clube, sendo revelada uma hierarquização dos assuntos pelos respetivos responsáveis:

“Quando era necessário, eu também reunia com eles. Portanto, quando era a rotina eram só os dois [Referência a elemento da direção do AE Azul e ao professor tutor do Sport Clube]. Quando era necessário outras coisas, entrava eu (...) Depois a “Marta” [Referência a elemento da direção do AE Azul] ficava com o “João” [Referência a professor tutor do Sport Clube], que, depois de acordo com o que era ao assunto, faziam a ligação com os coordenadores dos diretores de turma ou, da secundária, ou da EB Azul. E que depois davam as indicações e as diretrizes aos diretores de turma dos alunos das turmas que tinham alunos da Sport Clube (...) mesmo com a parte diretiva, com os responsáveis [Referência à direção do Sport Clube], eu estava sempre presente (...) normalmente com a “Marta”, quando era com os alunos da escola secundária, ou então com a coordenadora da escola da EB Azul, quando era com alunos da EB Azul.” (E – P3, p.2-3)

Na descrição de **manifestações significantes da relação** entre o AE Azul e o Sport Clube, Camila apresenta como **evidências positivas** o trabalho colaborativo entre as duas organizações dirigido para o sucesso dos alunos do Sport Clube⁵⁸. Camila revela um sentimento positivo sobre a associação da imagem externa do AE Azul a antigos

⁵⁷ Entrevista – Participante 3

⁵⁸ (E – P3) “Acho que estivemos sempre bem, porque todos queríamos o melhor para os alunos, e acho que foi uma forma de trabalharmos em conjunto (...) (p.4) colaboravam aqui também (...) acederam sempre a todos os nossos pedidos” (p.6)

alunos do Sport Clube que, atualmente, assumem protagonismo no mundo desportivo⁵⁹. Uma outra evidência positiva presente em diversos momentos da narrativa da entrevista refere-se à instalação e inauguração de um campo desportivo no AE Azul, oferecido pelo Sport Clube⁶⁰.

Os processos de oferta e instalação do campo desportivo também se associam às **manifestações significantes da relação** no que se refere às **tensões organizacionais** vivenciadas pela diretora. Camila relata que a instalação do campo desportivo provocou um sentimento negativo junto da comunidade escolar, principalmente no grupo disciplinar de Educação Física, com repercussões no órgão do Conselho Geral, que manifestou o seu desagrado sobre todo este processo. Esta tensão organizacional interna é identificada em diversos momentos da entrevista a Camila e em diversos documentos analisados⁶¹. Da análise documental é ainda registada uma unidade de significado relativa à tensão organizacional interna de Camila na sua relação com o órgão do Conselho Geral, por influência da relação com o Sport Clube. É registada a proposta

⁵⁹ “Estes grandes “desportistas” foram alunos do AE Azul e estamos todos muito orgulhosos. Um agradecimento muito especial ao trabalho desenvolvido pela Sport Clube em “Localidade A”.” (Análise documental – Plataforma digital do AE Azul)

“Muitos dos nossos alunos da Sport Clube integram as seleções nacionais e que, no “campeonato”, uma das fotos demonstrava a quantidade de alunos/atletas que estavam na foto da equipa (...)” (Adenda à entrevista do Participante 3)

⁶⁰ (E – P3) “ (...) a colocação do campo de relva na EB Azul foi outra coisa muito importante para a escola (...) (p.4) E depois houve, em fevereiro, a inauguração do campo com toda a pompa e circunstância, com muita gente, (...) com a parceria da Sport Clube.” (p.6)

⁶¹ “ (...) quais é que foram as principais dificuldades, ou mesmo tensões, que sentiste sobre esta relação com a Sport Clube? [Referência a questão da entrevista] Eu senti, especialmente, quando foi o campo de relva (...) as pessoas não estando por dentro das coisas, as pessoas gostam de dar os seus palpites (...) as pessoas acharam que o dinheiro que a Sport Clube (...) deu para instalação do campo deveria ser para todos os projetos (...) um espaço degradado que era de maior foco de acidentes escolares daquela escola, mudou para campo de relva. Colegas do grupo de educação física questionaram que perderam a pista de atletismo quando não a usavam porque aquilo estava com buracos e ninguém a usava (...) (E – P3, p.8-9)

“Um dos assuntos foi transmitido por parte da docente de Educação Física (...) sobre a colocação de relvado sintético no campo polidesportivo exterior da EB Azul, oferecido pela Sport Clube. Neste documento são levantadas questões como: perigo deste tipo de piso para os alunos se não utilizarem calçado específico (pitons); inviabilização da polivalência do espaço; inviabilização de outras melhorias adequadas e necessárias deste espaço para a prática da Educação Física (...) a Diretora declarou que o espaço desportivo da EB Azul é dos espaços com maior perigo (...) a Diretora informou que solicitou à Sport Clube um campo relvado sintético (...) Acrescentou que o campo é polivalente e nele qualquer modalidade pode ser praticada e não é necessário calçado específico, considerando que vai ser uma mais-valia para os alunos (...).” (Análise documental – Ata de Conselho Geral 2016/2017)

apresentada por Camila para a cooptação do Sport Clube para este órgão que, na generalidade, não obteve boa receção dos conselheiros, sendo rejeitada após votação⁶².

É ainda identificada como tensão organizacional interna a matéria relativa à elaboração dos horários escolares dos alunos do Sport Clube, que provocou reações negativas por parte dos professores e da própria equipa de elaboração dos horários⁶³. Sobre esta matéria, Camila identifica ainda que os encarregados de educação percecionavam e questionavam um pressuposto estatuto de privilégio conferido pela direção do AE Azul aos alunos do Sport Clube:

“ (...) encarregados de educação (...) que não entendiam que havia esta, esta parceria, e que eles eram privilegiados (...) Várias vezes, quando vinham cá com “porque é que aqueles alunos tinham” [Referência aos alunos do Sport Clube], nós tínhamos de explicar que isto é uma parceria já de há muito tempo (...).” (E – P3, p.10)

Não são registadas unidades de significado que evidenciem tensões organizacionais externas.

1.3.2 – Lógicas de ação do Diretor

As **prioridades de ação** diretiva reveladas por Camila estão centradas no acompanhamento e na orientação vocacional dos alunos do AE Azul, numa lógica longitudinal e alargada a todos os ciclos de ensino, e na disponibilização de oferta formativa (vocacional) no AE Azul⁶⁴.

Os **princípios de ação** descritos por Camila evidenciam a sua orientação sobre os processos de gestão da escola numa relação com o ambiente externo. A diretora

⁶² “ (...) a Diretora proferiu que, em reunião com a Sport Clube foi abordado o tema e que estes responsáveis mostraram interesse em integrar o Conselho Geral e aguardam apenas a confirmação (...) o conselheiro “Miguel” [Referência a docente] disse que não lhe parece descabido o convite à Sport Clube e que faz algum sentido, uma vez que o nosso agrupamento recebe muitos alunos desta instituição. No entanto, parece-lhe que a Diretora está a ultrapassar as competências da presidente do Conselho Geral ao comunicar com a Sport Clube antes de qualquer decisão tomada em plenário.” (Análise documental – Ata de Conselho Geral 2016/2017)

⁶³ “E os colegas, alguns não entendiam os horários para aquelas turmas com quem tínhamos essa parceria (...) havia alguns professores que, às vezes mesmo na equipa de horários, que não compreendiam o porquê daquelas condições que nós tentávamos fazer para que todos os alunos da Sport Clube conseguissem concluir o secundário (...).” (E – P3, p.9)

⁶⁴ (E – P3) “ (...) a nossa aposta foi, durante este mandato foi, exatamente, nos cursos vocacionais (...) (p.3) Fomos passando a orientação vocacional do 9º para o 8º, depois para o 7º, já fizemos no 2º, e estávamos a fazer pelo 3º ano, uma auscultação ao 1º ciclo (...).” (p.8)

atribui valor às parcerias que a escola estabelece com as organizações externas, elevando a participação partilhada entre a escola e a comunidade⁶⁵. Esta evidência é corroborada através de análise documental onde é revelada a missão da diretora:

“Promover uma cultura organizacional para um ensino de qualidade, com a melhoria das aprendizagens dos alunos, tanto curriculares, como cívicas, culturais e desportivas, onde a colaboração de todos será determinante na promoção de um bom clima educacional e num maior envolvimento com a comunidade de “Localidade A”.” (AD – PI 2013/2017)⁶⁶

Relativamente às **estratégias de ação** face às **oportunidades** da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, a diretora Camila revela que ao partilhar uma estratégia de valorização sobre a formação escolar dos alunos do Sport Clube, conduziu o AE Azul e o Sport Clube a potenciarem o aproveitamento dos benefícios da relação entre as duas organizações⁶⁷.

Camila assume uma **estratégia de ação** face aos **constrangimentos** criados pela crítica interna sobre o excesso de projetos que a direção desenvolvia em simultâneo, entre eles, projetos associados ao Sport Clube. Esta estratégia é sustentada pela diretora Camila através da afirmação e do reconhecimento interno e externo dos resultados escolares alcançados e dos prémios atribuídos ao AE Azul⁶⁸. A reatividade da ação de Camila é expressa pela exaltação dos resultados escolares, rankings, resultados de concursos externos e prémios atribuídos por organismos públicos e privados.

⁶⁵ *“Acho que as parcerias são das coisas mais importantes que podem acontecer numa organização. Porque nós, sozinhos, nunca conseguimos fazer nada (...) fazer a comunidade entrar na escola, e o ir para a comunidade (...) são as parcerias que podem tornar as organizações mais importantes. Porque nós não nos fechámos, abrimo-nos aos parceiros e eles ajudam-nos, portanto, envolvemo-nos todos, e isso é o sucesso para eles e para nós.” (E – P3, p.11)*

⁶⁶ Análise documental – Projeto de Intervenção 2013/2017

⁶⁷ *“Eu senti que era uma oportunidade nesta parceria. Porque eles gostavam que nós compreendêssemos que eles valorizavam muito a educação (...) quando nós também íamos ao encontro do que eles queriam (...) tudo o que nós necessitávamos, eles também tentavam ajudar-nos de qualquer das formas (...) eu acho que aproveitei esta relação para dar mais e receber mais.” (E – P3, p.10)*

⁶⁸ *“ (...) diziam que eu estava a ir muito depressa, que estava com muitos projetos ao mesmo tempo. Mas era mesmo essa a minha intenção. No meu projeto de intervenção estava lá isso (...) todos eles desempenharam o seu papel importante na melhoria da qualidade do nosso ensino, e do reconhecimento do nosso trabalho (...) ganhámos alguns prémios, a eficácia educativa, o prémio de escola, esse reconhecimento acabou por vir (...)” (E – P3, p.7-8)*

1.3.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor

a) Gestão pedagógica e educativa

Camila descreve a percepção de influência da relação externa no processo de **constituição de turmas** revelando que os alunos do Sport Clube passaram a estar concentrados em determinadas turmas, com o objetivo de minimizar o impacto sobre os horários escolares⁶⁹. Sobre esta matéria, e através de análise documental, são identificadas unidades de significado que corroboram esta evidência⁷⁰. Assinala-se ainda que aos alunos do Sport Clube era disponibilizada a oportunidade de pertença e de frequência em duas turmas distintas de forma a permitir a conclusão do ensino secundário⁷¹.

Relativamente à **elaboração de horários**, Camila demonstra a existência de condições especiais conferidas aos alunos do Sport Clube decorrentes do protocolo entre o AE Azul e o Sport Clube. Estas condições eram transmitidas deliberadamente pela direção à equipa de elaboração dos horários do AE Azul:

(E – P3) “ (...) *para que nós pudéssemos dar indicações à comissão de horários para integrar os alunos [Referência aos alunos do Sport Clube], para que essas turmas onde estivessem tinham de ter características específicas, adequadas às necessidades da Sport Clube (...) (p.1) sabíamos como é que tínhamos que organizar os horários, como é que tínhamos de fazer.*” (p.9)

Na análise documental do protocolo que formaliza a relação entre o AE Azul e o Sport Clube, validamos esta evidência recorrendo ao compromisso formal assumido

⁶⁹ “Nós procurámos sempre juntar os alunos para se concentrarem em determinadas turmas, para não estarem distribuídos em todas as turmas, porque isso condicionava muito os horários.” (E – P3, p.6)

⁷⁰ “As equipas de formação de turmas deverão: (...) atender às orientações da Sport Clube no que se refere aos atletas que frequentam o AE Azul (...).” (Análise documental – Ata de Conselho Pedagógico)
“No 2º e 3º ciclos: concentração dos alunos da Sport Clube em turmas específicas, de forma a não perturbar a elaboração dos horários das restantes turmas; no Ensino Secundário: ponderar os reflexos da inserção de alunos da Sport Clube nos horários das turmas (flexibilizar as limitações com dirigentes da Sport Clube).” (Análise documental – Ata de Conselho Geral)

⁷¹ “ (...) houve alguns casos que nós tivemos de por alunos [referência a alunos da Sport Clube] em duas turmas para que eles pudessem concluir. Para que os alunos da Sport Clube pudessem concluir o ensino secundário.” (E – P3, p.9)

pelo AE Azul na adequação dos horários escolares aos horários dos treinos desportivos⁷².

Na **distribuição de serviço** é revelada a percepção de influência da relação na distribuição e na organização do serviço docente. Camila descreve a existência de práticas letivas ministradas por professores do AE Azul nas instalações do Sport Clube, num curso específico de formação, que alteraram a definição (comum e tradicional) de espaço de aula associado ao serviço docente:

“ (...) havia umas professoras que às vezes iam lá dar aulas a esse curso [Referência a Curso Profissional a decorrer no Sport Clube] (...) A relação entre nós e o Sport Clube, eu acho que interferiu sempre mais na questão da distribuição do serviço, na organização do serviço (...)” (E – P3, p.3-4)

Sobre o **currículo e avaliação**, Camila revela a criação de uma oferta formativa específica para os alunos do Sport Clube, relatando que o currículo foi elaborado de forma partilhada entre o AE Azul, o Sport Clube e um organismo central⁷³. Sobre este curso é verificado que a lecionação do plano de estudos decorre em espaços do AE Azul e do Sport Clube⁷⁴. Através de análise documental identificamos uma unidade de significado relativa a esta subcategoria, contextualizada num protocolo institucional entre o AE Azul e o Sport Clube, específico da criação de um curso destinado a alunos do Sport Clube. Esta unidade revela a influência da relação externa na definição dos destinatários da oferta formativa específica, do plano de estudos, espaços de lecionação, docentes, transporte, financiamento e da contratação docente:

“O presente protocolo tem por objetivo específico, fixar um quadro de parceria entre AE Azul e a Sport Clube com vista ao intercâmbio de experiências e saberes, à utilização de meios e à criação de um curso vocacional de 2º e 3º ciclo, que se destine a alunos atletas da Sport Clube (...) AE Azul, compromete-se a: 1. assegurar a

⁷² Análise documental – Protocolo de cooperação entre o AE Azul e o Sport Clube, no período de vigência de 2012/2018

⁷³ *“ (...) criar um curso vocacional de desporto, saúde, desenvolvimento pessoal e social (...) para criarmos um curso vocacional direcionado para aqueles alunos (...) foi um currículo feito, no caso deste curso vocacional, em três partes. Eramos nós - o Agrupamento, o Ministério da Educação - a DGESTE, e a Sport Clube.”* (E – P3, p.2-3)

⁷⁴ *“ (...) criámos um curso vocacional direcionado para aqueles alunos [Referência a alunos da Sport Clube]. Muitos que vêm de países de África, e não conseguiam enquadrar-se nos nossos currículos habituais (...) onde a parte da componente geral era mais aqui na escola secundária, mas depois a parte prática era nas instalações da Sport Clube (...).”* (E – P3, p.3)

lecionação das disciplinas que integram as formações gerais e complementares dos alunos; 2. assegurar a lecionação de duas atividades vocacionais (...) 3. disponibilizar espaços para a lecionação das disciplinas das formações gerais e complementares; 4. coordenar todo o processo pedagógico relativo ao funcionamento do curso; 5. passar uma declaração comprovativa, ao docente “nome” [Referência a elemento do Sport Clube], que certifique o número de horas lecionadas ao longo do ano letivo (...) Sport Clube, compromete-se a: 1. criar condições para que os alunos possam receber as suas formações teóricas e práticas das atividades vocacionais, nas suas próprias instalações; 2. assegurar (ou financiar) o transporte dos docentes das atividades vocacionais para a Sport Clube e vice-versa; 3. funcionar como entidade de acolhimento de prática simulada (...) 4. financiar e contratar um docente (“nome”) [Referência a elemento do Sport Clube] para lecionar a atividade vocacional de Desporto.” (AD – PPCV)⁷⁵

b) Gestão operacional e funcional

Relativamente ao **financiamento**, Camila revela a perceção de influência da relação externa na sua ação diretiva, relatando a existência de financiamento direto, anual e protocolado, mas nem sempre cumprido, e de financiamento indireto, alternativo ao protocolado, que se manifesta pela disponibilização de materiais e pelo pagamento indireto a uma empresa envolvida na instalação do campo desportivo oferecido pelo Sport Clube⁷⁶. Através de análise documental confirmamos a existência de financiamento anual atribuído ao AE Azul pelo Sport Clube, previsto no protocolo entre as duas organizações, que identifica a forma da sua aplicabilidade e distribuição entre duas escolas do AE Azul⁷⁷. Apesar de não ter sido possível o acesso ao orçamento anual

⁷⁵ Análise documental – Protocolo de Parceria institucional entre o AE Azul e o Sport Clube, específico da criação de um Curso Vocacional, durante o ano letivo 2013/2014.

⁷⁶ (E – P3) “ (...) nós tínhamos um protocolo onde dizia que havia uma verba que era para ser entregue. Só que a própria Sport Clube não tinha essa verba, e normalmente disponibilizava era material para, ou umas vezes para a EB Azul, outras para a Educação Física, outras vezes para a escola secundária (...) eles sempre nos deram tudo o que nós solicitávamos, às vezes não nos davam o dinheiro que era o suposto, que estava no protocolo, mas davam-nos outras coisas, material, e não só (...) (p.4) foi necessário eu reunir algumas vezes com a administração da Sport Clube para autorizar a doar-nos um valor monetário para instalação do campo (...) aceitaram, deram-nos o dinheiro que, não recebemos nós o dinheiro, foi para pagar à “Empresa B” que fez outras reduções para poder aquilo ficar mais barato, e instalaram o campo.” (p.6)

⁷⁷ “A Sport Clube compromete-se, na vigência do presente Protocolo, a atribuir à Direção do AE Azul uma verba de 2.000,00 (dois mil euros) anual, a ser distribuída equitativamente pela ES Azul e EB Azul. A verba atribuída ao AE Azul deverá ser usada na implementação de projetos educativos na ES Azul e EB Azul.” (AD – PC 2012/2018)

do AE Azul, parece que estas duas referências confirmam a influência da relação externa sobre a subcategoria em análise.

Relativamente à percepção de influência da relação externa nos processos de gestão da diretora, no que se refere aos **espaços e equipamentos**, Camila considera que o Sport Clube interferiu na melhoria dos espaços escolares e na aquisição de equipamentos por parte do AE Azul⁷⁸. Sobre esta matéria, é identificada a oferta, da parte do Sport Clube ao AE Azul, de um campo desportivo de relva sintética que possibilitou a recuperação de um espaço desportivo escolar que se encontrava degradado e com pouca utilização por parte dos alunos⁷⁹. A intervenção do Sport Clube sobre esta subcategoria em estudo é corroborada através da análise documental onde são identificadas várias unidades de significado⁸⁰.

Camila evidencia que a relação estabelecida com o Sport Clube, ao possibilitar a abertura e a lecionação de ofertas formativas em espaços do Sport Clube, também assumiu influência significativa na gestão dos espaços e equipamentos do AE Azul⁸¹. Através de análise documental confirmamos a disponibilidade das instalações do Sport Clube para acolher projetos do AE Azul:

“A Sport Clube compromete-se a disponibilizar parte das instalações da Sport Clube para eventos que o AE Azul tencione aí realizar com os seus alunos (...).” (AD – PC 2012/2018)

c) Relações humanas (internas)

⁷⁸ (E – P3) “ (...)todas as coisas que nós pedíamos, mesmo material que era necessário, às vezes, para pintar e tudo, eles colaboraram sempre (...) pedimos bolas autografadas pelos “desportistas” e camisolas, e também nos ofereceram, e foram leiloadas. E depois esse valor do dinheiro que se angariou do leilão (...) reverteu para as obras que se foram fazendo na EB Azul, para recuperar vários espaços (...) fomos conseguindo ganhar, mais uma salinha, mais outra (...) (p. 4-5) eles foram dando material, especialmente para a Educação Física e outros materiais que eram necessários, eles ajudavam sempre que era qualquer coisa necessária.” (p.10)

⁷⁹ (E – P3) “ (...) eles disseram que iriam mudar os campos de relva sintética (...) sabendo que a EB Azul tinha um espaço muito degradado, pedi se eles não nos davam o campo (...) E eles gostaram muito e disseram que queriam colaborar (...) (p.4) nós melhorámos um espaço (...) toda a gente viu a diferença. Porque quando não tinha o campo, ninguém estava naquele campo.” (p.9)

⁸⁰ “ (...) o equipamento desta sala foi adquirido pela direção do AE Azul e ainda com a verba adquirida na venda de rifas da bola autografada pelos “desportistas” da equipa da Sport Clube.” (Análise documental – Plataforma digital do AE Azul)

⁸¹ “ (...) nós temos muitas turmas, muitos alunos, e poucas salas. E isto [Referência a ofertas formativas lecionados de forma partilhada nos espaço do AE Azul e na Sport Clube] foi uma forma de nós conseguirmos rentabilizar recursos (...)” (E – P3, p.3)

Na narrativa da entrevista a Camila não identificamos unidades de significado que evidenciem alteração na forma de atuação e nas **relações com os professores** por influência da relação externa com o Sport Clube.

Relativamente às **relações com os alunos**, Camila apresenta indicadores descritivos que evidenciam a percepção de influência da relação externa. A diretora refere que a relação com o Sport Clube conduziu a sua ação para a promoção de atividades dirigidas aos alunos do AE Azul, nas instalações do Sport Clube, privadas ao público em geral, possibilitando assim o seu contacto privilegiado com os espaços e as rotinas diárias dos alunos pertencentes ao Sport Clube, e a proximidade com outros desportistas de referência desportiva pertencentes à organização⁸².

Uma outra referência contextualizada nesta subcategoria diz respeito à alteração das relações com os alunos, por influência da oferta e instalação do campo desportivo. Esta referência, apesar de não ser identificada como uma unidade de significado na mudança da ação de Camila, descreve um conjunto de alterações nas dinâmicas estabelecidas entre todos os alunos da EB Azul nos espaços e tempos de recreio:

“ (...) os alunos invadem o campo [Referência ao campo desportivo oferecido pelo Sport Clube ao AE Azul]. Eu às vezes não percebia como é que eles conseguiam jogar tantos alunos naquele espaço. Mas eles delimitavam ali espaços, reorganizavam-se, foi muito, muito giro.” (E – P3, p.9)

Sobre as **relações com os funcionários**, as **relações com os encarregados de educação** e outras **relações não especificadas**, Camila não apresenta indicadores que evidenciem uma mudança nos seus processos de gestão por influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube. Porém, é registada a utilização e a oferta de bilhetes para eventos desportivos do Sport Clube, como estratégia de motivação, premiação e bem-estar dos diferentes membros da comunidade escolar⁸³. Identifica-se a existência de um

⁸² “ (...) fizemos os campos de férias, que foi também uma iniciativa que começou connosco, com a nossa direção (...) era estarem lá um dia inteiro e contactarem com os “desportistas”, e irem à piscina da Sport Clube, irem lá ver a realidade. (...) gostaram muito porque conheceram as instalações, viram onde é que eles viviam, os espaços como é que eram, os campos, jogaram nos campos deles, foi uma boa experiência para todos (...)” (E – P3, p.6)

⁸³ “(...) quinzenalmente, davam-nos sempre os bilhetes para assistir aos jogos do Sport Clube em casa e que eram distribuídos pelas várias escolas e por quem estivesse interessado. E eu acho que isso também interferiu na gestão, no sentido de as pessoas gostarem de ir (...) e dávamos em algumas atividades da escola como prémios (...) Motivar. [Referência à resposta à questão “referiste que a questão dos bilhetes. Isso serve para...?”]” (E – P3, p.5)

processo de distribuição dos bilhetes, divulgado e conhecido pelos diferentes atores escolares⁸⁴.

d) Relações externas

Camila considera que a relação entre o AE Azul e o Sport Clube teve influência ao nível das relações do AE Azul com as **autoridades escolares**, relatando a participação do AE Azul e do Sport Clube, conjuntamente com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE), na abertura e definição do currículo de um curso vocacional específico ministrado no AE Azul e no Sport Clube⁸⁵.

Camila revela a sua perceção de que a relação estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube é do conhecimento da comunidade local, reconhecendo que “ (...) *as pessoas sabem que ela existe, aceitam, eu acho que até gostam que ela esteja cá.*” (E – P3, p.10). Apesar deste facto, não se registam unidades de significado que evidenciem alterações na relação do AE Azul com outros **atores locais**, por influência da relação com o Sport Clube.

Ao longo do período temporal do mandato, Camila revela ter assumido uma alteração na sua ação junto da própria **organização desportiva**. Esta alteração surge associada à participação cooperativa entre as duas organizações na responsabilidade partilhada de uma oferta formativa específica que, entre outras mudanças, provocou melhorias na gestão do transporte de alunos e professores do AE Azul às instalações do Sport Clube⁸⁶.

Relativamente à subcategoria da **imagem externa**, Camila revela a sua perceção sobre a mudança da visibilidade do AE Azul no exterior, inclusivamente a nível

⁸⁴ “ (...) *as pessoas inscreviam-se e nós íamos fazendo a distribuição*” (E – P3, p.8)
“*O AE Azul terá direito a receber 40 (quarenta) bilhetes (...) Os bilhetes disponibilizados pela Sport Clube deverão ser disponibilizados à Comunidade Escolar - Alunos, Pessoal Docente e Não Docente.*” (AD – PC 2012/2018)

⁸⁵ (E – P3) “*Este curso [Referência ao curso vocacional] foi formado com estas três entidades [Referência a AE Azul, Sport Clube e DGESTE] (...) e foi um caso isolado também dentro da própria DGESTE (...) (p.3) a criação deste curso foi inovador. Fomos nós, a DGESTE e a própria Sport Clube, a fazer um curso específico e que foi quase um caso único que aconteceu.*” (p.10)

⁸⁶ (E – P3) “ (...) *articulámos a forma de como os alunos e os professores chegavam lá, que era por um transporte próprio da Sport Clube que vinha buscar cá os alunos e também os professores quando era preciso (...) (p.3) foi muito importante para nós, mas também foi muito importante para eles (...) porque também fomos lá dar aulas, também fizemos muitas coisas lá.*” (p.5)

internacional, por influência da relação externa que estabeleceu com o Sport Clube⁸⁷. Através de análise documental a diversas fontes de análise, em formato digital e papel, é verificada a alteração da ação da diretora na promoção da imagem e da visibilidade externa e mediática do AE Azul, por associação ao Sport Clube e aos seus desportistas.

1.4 – Diretora Dulce

1.4.1 – Descrição da relação externa

Sobre o **grau de organização da relação** entre o AE Azul e o Sport Clube, Dulce revela que teve conhecimento do protocolo de cooperação institucional desde a sua origem, apresentando que acompanhou a sua evolução ao longo dos anos, devido ao facto de, desde sempre, ser membro do Conselho Pedagógico. Este facto é relevante para a identificação do **momento de contacto** que, segundo Dulce, coincide com a origem do próprio protocolo⁸⁸.

Na descrição da **regularidade**, Dulce apresenta que os contactos entre o AE Azul e o Sport Clube ocorrem de forma bastante regular, com a presença quase diária do “*interlocutor*” (E – P4, p.2)⁸⁹ do Sport Clube no AE Azul. Porém, Dulce acrescenta que os contactos do Sport Clube com a diretora ocorrem com uma frequência semanal ou quinzenal⁹⁰.

Sobre a **formalização** da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, Dulce identifica um conjunto de contactos formais entre as duas organizações, não relatando contactos informais. É registada a existência de contactos *formais* relativos a questões de “*política educativa*” (E – P4, p.2) abordados diretamente com a diretora, e ainda, a

⁸⁷ “ (...) quando foi a inauguração do campo de relva, isso veio na comunicação social e tudo. Portanto, acho que também deu essa visibilidade.” (E – P3, p.10)

“Muitas das visitas de professores e de alunos estrangeiros integrados nos Projetos Erasmus em parceria com o nosso Agrupamento (alunos e professores) faziam sempre referência aos nossos atletas mais famosos e à Sport Clube.” (Análise documental – Adenda à entrevista do participante 3)

⁸⁸ “Já o conheço [Referência ao protocolo de parceria do AE Azul com a Sport Clube] desde sempre porque eu sou professora aqui no Agrupamento há 20 anos (...) sempre fui membro do Conselho Pedagógico (...) nunca perdi a noção daquilo que ia sendo desenvolvido, independentemente dos diretores ou dos presidentes dos conselhos diretivos terem formas diferentes de trabalhar ao nível do Conselho Pedagógico as questões das relações externas.” (E – P4, p.1)

⁸⁹ Entrevista – Participante 4

⁹⁰ “ (...) recebemos o representante da Sport Clube quase diariamente (...)o professor “João” que é quem faz aqui, no fundo, de interlocutor entre a Sport Clube e a escola (...) eu atendo sei lá, uma vez por semana, quinzenalmente (...)” (E – P4, p2-3)

existência de reuniões conjuntas de planeamento e avaliação do ano letivo entre diversos intervenientes das duas organizações⁹¹. A análise documental ao protocolo de colaboração entre o AE Azul e o Sport Clube, em vigor desde o ano letivo 2018/2019, confirma o compromisso de ambas as instituições no cumprimento de tarefas de planeamento e antecipação do ano letivo.

Relativamente aos **intervenientes da relação**, Dulce apresenta os atores pertencentes a cada uma das organizações. Do lado do AE Azul, é referida a direção, a coordenação da EB Azul, os diretores de turma, a equipa multidisciplinar e o conselho de turma. Genericamente, é identificado um único elemento representante do Sport Clube [Referência a professor “João”] como principal interlocutor na relação com o AE Azul:

“Depois o representante [Referência ao professor “João”], além de falar com a direção e com a coordenação, também fala com os diretores de turma (...) este ano, tem falado com a equipa multidisciplinar.” (E – P4, p. 2-3)

“O AE Azul compromete-se a: (...) Articular com o coordenador pedagógico da Sport Clube [Referência ao professor “João”] formas de comunicação, de acompanhamento e de resolução dos problemas de cada aluno, nomeadamente junto da direção/coordenação, serviços administrativos, coordenação de diretores de turma/diretores de turma/tutor e/ou professor acompanhante.” (AD – PC 2018/2019)⁹²

Dulce apresenta **manifestações significantes da relação**, considerando como **evidências positivas** todo o processo associado à inclusão do AE Azul no projeto UAARE⁹³, contextualizado no âmbito da parceria desenvolvida com o Sport Clube. Dulce apresenta diversas vantagens associadas à integração do AE Azul na rede de

⁹¹ *“Quando fala [Referência a elemento da Sport Clube] comigo é porque é uma questão de política educativa que é preciso decidir. (...) há aqui momentos muito importantes das relações a nível institucional: é no final do ano para fazer a síntese do que aconteceu e apresentar os novos atletas, porque a antecipação (...) é muito importante para a constituição de turmas, para a reorganização do nosso trabalho; e no início do ano, sobretudo, na relação com o coordenador dos diretores de turma (...) esses dois momentos são dois momentos-chave.” (E – P4, p.2-3)*

⁹² Análise documental – Protocolo de colaboração institucional entre o AE Azul e o Sport Clube, em vigor a partir do ano letivo 2018/2019

⁹³ UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola): Projeto-piloto de âmbito nacional criado através do Despacho 9386-A/2016, de 21 e julho, (cf. <https://dre.pt/application/file/a/74997344>) que visa a articulação eficaz entre agrupamentos de escola, encarregados de educação, federações desportivas, municípios, e outros agentes, tendo por objetivo conciliar com sucesso a atividade escolar e a prática desportiva de alunos enquadrados no regime de alta competição ou em seleções nacionais.

escolas deste projeto, manifestando o seu sentimento positivo por esta participação estar associada ao Sport Clube:

(E – P4) *“Isso é que é um potencial fantástico [Referência à turma UAARE], não só para os alunos da Sport Clube, não só para os professores que estão envolvidos no projeto, mas para todo o Agrupamento. É um pensamento à partida (...) Isto é que é um grande potencial, isto é o ponto máximo (...) (p.5) é um orgulho estar lá com a Sport Clube.”* (p. 13)

É evidenciado o sentimento positivo que Dulce revela sobre a relação estabelecida com o Sport Clube, enaltecendo a melhoria na ação do atual interlocutor do Sport Clube:

(E – P4) *“Na Sport Clube, de facto, só conhecia o professor “João” e conhecia a anterior. E entre a anterior (...) interlocutora da Sport Clube com a escola, e o professor “João”, a diferença é o dia da noite (...) (p. 8) eu considero que a escola sente orgulho (...) Foi construído pelos anteriores diretores. Diretores e professores e diretores de turma, foi construído este orgulho de ter atletas da Sport Clube (...)”* (p.13)

Sobre as **manifestações significantes da relação** relativas às **tensões organizacionais** vivenciadas no mandato de gestão de Dulce, é identificado um momento crítico da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, relatado através da descrição pormenorizada de um episódio ocorrido no Sport Clube, com repercussões internas no AE Azul e na própria relação institucional entre as duas organizações. De acordo com Dulce, este episódio despertou uma tensão organizacional interna, tanto a nível disciplinar, como a nível da aceitação dos alunos do AE Azul e da própria comunidade local, sobre os alunos do Sport Clube e da própria organização desportiva.

(E – P4) *“Só que a Sport Clube, no final do ano, teve aqueles episódios (...) aquilo que era o nosso processo de negociação (...) parou no momento em que a Sport Clube também entrou num processo de reestruturação (...) (p.2) Momento crítico foi o que a Sport Clube teve (...) do ponto de vista disciplinar na escola EB Azul, foi uma agitação muito grande (...) esta tensão ainda não está ultrapassada (...) isto traz aqui alguns dissabores e alguns problemas que nós estamos a tentar ultrapassar (...) aquele incidente fez renascer este ódio, ou este problema (...) revolta do local face aos alunos da Sport Clube, que é uma coisa que estava quase ultrapassada (...) (p.4-5) que nós consigamos restabelecer esta confiança dos encarregados de educação com a Sport*

Clube e com a escola, e com os alunos da Sport Clube, e que tenha sido só um fait-divers aquele episódio, que seja só um episódio (...) (p. 10) aquele incidente foi muito grave. E nós estamos a ver como é que se vai estabilizar.” (p.12)

Sobre as tensões organizacionais externas decorrentes da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, é descrito que a comunidade local manifesta a sua perceção sobre o estatuto de privilégio que considera ser conferido por parte da direcção ao Sport Clube⁹⁴.

1.4.2 – Lógicas de ação do Diretor

Na narrativa da entrevista são identificadas unidades de significado que evidenciam as **prioridades de ação** diretiva de Dulce sobre as medidas de intervenção pedagógica, centradas na ação para a aprendizagem e o conhecimento dos alunos⁹⁵. Dulce demonstra ainda atribuir importância ao bem-estar dos diferentes atores escolares, referindo que “ (...) é uma prioridade da nossa direcção que as pessoas sejam felizes.” (E – P4, p.6-7).

Através de análise documental é confirmada a evidência sobre as prioridades de ação pedagógica. Especificamente no protocolo de colaboração institucional entre o AE Azul e o Sport Clube, Dulce apresenta uma maior definição do compromisso pedagógico assumido entre as duas organizações, comparativamente aos protocolos anteriores. Na análise deste documento é identificada a descrição de algumas medidas promotoras do sucesso académico dos alunos do Sport Clube⁹⁶.

Sobre a categoria de **princípios de ação**, Dulce revela que a sua ação é dirigida por normas e valores legais, referenciando em diversos momentos da entrevista, os

⁹⁴ “ (...) a comunidade de “Localidade A”, desde o início (...) acham que a Sport Clube é privilegiada.” (E – P4, p.5)

⁹⁵ (E – P4) “Nós entrámos mesmo a fundo nas questões pedagógicas (...) A prioridade é pedagógica (...) A nossa prioridade é que os alunos sejam felizes e nós consideramos que para os alunos serem felizes eles têm de aprender (...) (p.6-7) temos de fazer que os alunos sejam felizes mas nunca deixando de parte aquilo que eles estão a fazer cá, que é aprender, que é obter conhecimento, que é transformar o conhecimento (...) (p.8-9) Os objetivos são sempre pedagógicos.” (p.13)

⁹⁶ “ O AE Azul compromete-se a: Propor modalidades distintas de frequência em função das necessidades de cada aluno e outras propostas inovadoras por forma a promover o sucesso académico destes alunos-atletas (artigo 15.º, 19.º e 20.º do Decreto-Lei n.º 272/2009 de 1 de outubro); Propor modalidades distintas de avaliação em função das necessidades dos alunos-atletas (artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 272/2009 de 1 de outubro), compatibilizando os momentos formais das avaliações com o calendário das competições dos mesmos.” (AD – PC 2018/2019)

documentos normativos produzidos pelos organismos centrais do Estado, que regulam a ação educativa e inclusiva do AE Azul:

“ (...) não há diretor que consiga melhor impor aquilo que é a lei que é o Ministério da Educação que impõe (...) tenho quase a certeza que vai correr bem. ” (E – P4, p.11)

Para além desta referenciação normativa, direcionada a todos os alunos do AE Azul, que parece conferir o sentimento de segurança à ação diretiva de Dulce, é identificado que o estatuto de atleta de alto rendimento, ou com esse potencial de referenciação, deverá ser devidamente implementado na ação educativa do AE Azul⁹⁷.

Através de análise documental, é verificada a missão de Dulce, explanada no seu projeto de intervenção, que corrobora o princípio de ação apresentado:

“ No respeito pela legislação em vigor e demais orientações da tutela, entendo que a Missão do Diretor, enquanto órgão de administração e gestão das escolas é a de administrar, gerir e coordenar a prestação de um serviço público educativo de qualidade, no respeito pela legislação em vigor e pelas diretrizes estratégicas do CG (...) ” (AD – PI 2017/2021)⁹⁸

É identificado um outro princípio que evidencia a orientação da ação de Dulce sobre os processos de gestão da escola na relação com o ambiente externo, numa *“lógica de responsabilidade social partilhada”* (AD – PI 2017/2021). A narrativa da entrevista parece revelar a valorização que a diretora atribui às normas de negociação e

⁹⁷ (E – P4) *“(...) porque os alunos têm (...) na lei a possibilidade de ter medidas diferentes, independentemente do 54 [Referência ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho] (...) o ano passado eles já tinham a lei que está subjacente aos atletas de alta competição ou potenciais atletas de alta competição (...) (p.1) a palavra do que é trabalhar com um atleta que tem uma legislação específica e que tem direitos (...) (p.3) é privilegiado ao nível da legislação (...) não é um privilégio da escola face à Sport Clube. É um privilégio que estes atletas têm direito, é que eles são atletas e estudantes, e os outros são só estudantes (...) (p.5) veio um 54 fantástico, é fantástico. Veio um 55 [Referência ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho], veio a flexibilidade, vieram as portarias de avaliação, não podemos desperdiçar esta oportunidade (...) (p.9)*

⁹⁸ Análise documental – Projeto de intervenção 2017/2021

de parceria nas relações externas⁹⁹. Na análise ao projeto de intervenção da diretora, são identificadas unidades de significado que parecem validar esta evidência¹⁰⁰.

Na análise dos dados referentes a Dulce, são identificadas unidades de significado que evidenciam princípios de ação orientados de acordo com valores éticos, morais e de cidadania democrática¹⁰¹. Na narrativa da entrevista, Dulce valoriza a participação democrática dos diferentes atores escolares:

“ (...) Promover processos de seleção e de eleição democráticos, na nomeação das chefias intermédias, no cumprimento da lei. Operacionalizar o circuito de análise documental, dando máxima expressão aos departamentos/grupos em matérias pedagógicas (...) Ouvir, formar e valorizar os alunos do AE Azul (...) Ouvir e valorizar os docentes através de mecanismos democráticos de auscultação dos seus interesses pedagógicos (...) Ouvir e valorizar os Assistentes Técnicos e Operacionais (...) Ouvir e valorizar o papel dos pais, da Associação de Pais e da Associação de Estudantes (...)”
(AD – PI 2017/2021)

Os valores da cidadania e da democracia exaltados por Dulce são emanados e identificados no Projeto Educativo do AE Azul referente ao período temporal do seu mandato¹⁰².

⁹⁹ “Se não tivermos influência nas instituições que trabalham connosco, esqueçam lá (...) E eu tenho de impor algumas coisas (...) eu não tenha nada essa vertente ditatorial na organização por dentro, mas quando eu me relaciono com o exterior (...) isto é uma troca, tem de haver alguma exigência, algum compromisso (...) isto não é uma brincadeira (...) nós damos tudo o que podemos, eu passo a maior parte das vezes o meu tempo fora daqui, para poder trazer coisas para aqui.” (E – P4, p.8)

¹⁰⁰ “Trabalhar com as instituições e os recursos locais no sentido de combater o insucesso, a indisciplina, o abandono e atenuar as carências económicas e culturais (...) Negociar com o tecido empresarial no sentido de obter fundos e apoios e ainda garantir formações em contexto de trabalho para os alunos (...) Valorizar o papel e intervenção da CMA e demais autarquias, as parcerias institucionais e a comunidade (...)” (AD – PI 2017/2021)

¹⁰¹ “ (...) conjunto de princípios da parte da ética, da parte da estética, da parte mesmo da moral que nós consideramos importante (...)” (E – P4, p.9)

¹⁰² “AE Azul privilegiará um modelo de escolaridade que vise a qualificação individual e a cidadania democrática (...) habilitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar (...) ser promotor de equidade e democracia que agregue a diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional (...) todos os alunos devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola (...) Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum (...)” (AD – PE 2018/2021)

Dulce apresenta uma **estratégia de ação** face às **oportunidades** da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, revelando a sua intenção sobre a integração da autarquia local no âmbito da validação e do apoio ao projeto UAARE¹⁰³.

O projeto UAARE é identificado como uma unidade de significado que desenvolve e define a estratégia de ação diretiva de Dulce, e que, a partir de diversas oportunidades, entre as quais, a captação de novos alunos para o AE Azul¹⁰⁴, promove a consolidação da própria relação externa do AE Azul com o Sport Clube:

(E – P4) *“E depois quando eles [Referência à Sport Clube] percebem que nós estamos entusiasmados, depois eles também acabam por ficar. O entusiasmo é que tem de contagiar os dois lados (...) (p.8) Tinha estratégia sobre a Sport Clube, de melhorar a relação do ponto de vista pedagógico. A questão da UAARE (...) veio, no fundo, consolidar uma estratégia. Uma estratégia se calhar até mal definida, ou insipidamente definida, passou a ser uma estratégia consolidada. Portanto, isto foi uma oportunidade. E eu acho que nós conseguimos agarrar a oportunidade.” (p.14)*

Sobre as **estratégias de ação** face aos **constrangimentos**, Dulce identifica dificuldades na gestão de um Agrupamento de Escolas com grande expressão e dimensão, “ (...) *um agrupamento de três mil e duzentos alunos é um mundo (...)*” (E – P4, p.5), referindo ter orientado a sua estratégia de acordo com as prioridades definidas para a sua ação. Dulce considera atribuir relevância à participação dos alunos na identificação dos problemas e na definição das estratégias de ação do AE Azul:

“Participar, ouvir os outros e, sobretudo, ouvir os alunos (...) Acho que eles dizem coisas tão acertadas e tão corretas. (...) Quem compreende os verdadeiros insucessos, os problemas todos, são os alunos.” (E – P4, p.9)

Dulce identifica que o financiamento e a formação de professores são outros constrangimentos que sempre considerou, mesmo em momento anterior à sua

¹⁰³ *“Há aqui na relação da direção com a Sport Clube um terceiro elemento que é importante. E que nós estamos a tentar trazê-lo através da UAARE (...) é a Câmara Municipal. É aqui um trio que nunca foi conseguido (...) terei aqui as minhas hipóteses (...) porque a Câmara Municipal no projeto Lisboa 2020 (...) também interage com a Sport Clube do ponto de vista de dotar a escola de salas tecnologicamente mais avançadas (...) a própria UAARE vai precisar da autarquia para validar algumas das propostas que estão feitas (...)*” (E – P4, p. 6)

¹⁰⁴ *“Não há mais nenhuma turma UAARE aqui na região (...) ver mecanismos de trazer para cá atletas de outras modalidades desportivas para poderem integrar as nossas turmas UAARE (...) atrair outros alunos, de outros sítios, também para nós.” (E – P4, p.13)*

candidatura ao cargo de Diretor. Dulce identifica que a formação inicial e os instrumentos disponíveis às práticas letivas dos professores não são ajustados às políticas educativas atuais. A participação no projeto UAARE, decorrente da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, é identificado como uma estratégia de ação que permite a dotação do AE Azul de instrumentos para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores¹⁰⁵.

1.4.3 – Influência da relação externa no trabalho do Diretor

a) Gestão pedagógica e educativa

Dulce revela a perceção de influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube no processo de **constituição de turmas**, identificando uma alteração significativa na gestão do ano letivo 2018/2019, demonstrada através da constituição de uma turma específica no âmbito do projeto UAARE, exclusivamente composta por alunos do Sport Clube¹⁰⁶. Através de análise documental verificamos a existência de uma unidade de significado relativa à influência da relação no processo de constituição de turmas:

“As equipas de formação de turmas deverão: (...) Atender às orientações da Sport Clube no que se refere aos atletas que frequentam o AE Azul (...)” (AD – ACP)¹⁰⁷

Sobre a **elaboração de horários**, Dulce identifica a perceção de influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, revelando a atribuição de condições específicas aos horários escolares das turmas com alunos do Sport Clube que provocaram interferência nos horários escolares das restantes turmas, e nos horários letivos dos professores do AE Azul:

“ (...) Os alunos da Sport Clube, normalmente ficam de manhã (...) obrigam que mais anos de escolaridade fiquem à tarde, porque saltam estas turmas da Sport Clube para

¹⁰⁵ “ (...) não consigo dar resposta pela tutela que tem de financiar a escola (...) eu já sabia, quando fiz a candidatura, que ia ter problemas financeiros e de formação (...) Financeiros porque já sabia que não há dinheiro para tudo (...) a formação inicial é mesmo muito má (...) Ninguém ensina ninguém as questões da diferenciação, ninguém ensina ninguém as questões da flexibilidade (...) não têm os instrumentos [Referência aos professores] para pôr em prática estas ideias fantásticas de educação (...) Os professores não têm instrumentos, daí que a UAARE seja muito boa, porque vamos aprender.” (E – P4, p.9-10)

¹⁰⁶ “ (...) constituição da turma UAARE. Todo o processo de construção da aprendizagem destes jovens [Referência aos alunos do Sport Clube] através desta turma UAARE.” (E – P4, p.5)

¹⁰⁷ Análise documental – Ata de Conselho Pedagógico 2017/2018

de manhã (...) um professor feliz é um professor que tem horário fantástico no início do ano (...) Esse é o primeiro critério, são os horários.” (E – P4, p.11)

Através de análise documental, é corroborada a influência da relação externa nos processos de gestão relativos à elaboração de horários, sendo verificado o compromisso do AE Azul na elaboração de horários escolares compatíveis com os horários das práticas desportiva dos alunos do Sport Clube¹⁰⁸.

Relativamente à influência da relação nos processos de gestão e **distribuição de serviço**, Dulce apresenta que a existência de uma turma específica associada a um projeto dirigido aos alunos do Sport Clube, possibilitou a sua intervenção na atribuição de créditos horários a professores destinados a atividades pedagógicas do AE Azul, específicas da turma UAARE¹⁰⁹.

Sobre o **currículo e avaliação**, são identificados dados que revelam a existência de adaptações curriculares específicas aos alunos do Sport Clube. Dulce relata que a “*acomodação curricular*” (E – P4, p.3) conferida aos alunos do Sport Clube traduz-se na aplicação de medidas pedagógicas diferenciadas, de frequência curricular, de avaliação, e mesmo de unidade da constituição do conselho de turma¹¹⁰.

Dulce salienta que o processo de avaliação foi alterado por influência da ausência prolongada dos alunos do Sport Clube às atividades letivas, identificando que “*(...) os professores fizeram de tudo para os conseguir salvar. De facto, alteraram até a forma de avaliar os alunos (...)*” (E – P4, p. 12), numa referência específica aos alunos do Sport Clube. Esta unidade de significado é confirmada através de análise

¹⁰⁸ “O AE Azul compromete-se a: (...) Adotar (...) medidas necessárias para que os atletas da Sport Clube possam beneficiar de horários escolares compatíveis com a formação desportiva que lhes é prestada pela Sport Clube (...).” (AD – PC 2018/2019)

¹⁰⁹ “ (...) a turma UAARE (...) são as horas que podemos dar aos professores de sala de estudo para acompanhar estes alunos [Referência aos alunos da Sport Clube] ou para o ensino mais vocacionado para a distância.” (E – P4, p.7)

¹¹⁰ “ (...) não vão a todas as disciplinas e têm uma parte do trabalho na Sport Clube com um professor tutor [Referência às instalações do Sport Clube] (...) foram integrados automaticamente na equipa multidisciplinar (...) O professor tutor de lá faz a avaliação do percurso desses alunos, junta cá com o conselho de turma e com a avaliação deles (...) eles vão ter medidas diferenciadas em sala de aula porque não vão a todas as disciplinas, não têm a mesma carga curricular dos colegas (...)” (E – P4, p.3)

documental, onde é evidenciado o esforço do AE Azul na superação das necessidades dos alunos do Sport Clube que se ausentam prolongadamente às atividades letivas¹¹¹.

b) Gestão operacional e funcional

É verificada a existência de um **financiamento** proveniente da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube, protocolada na sua versão atualizada¹¹². Este processo é descrito por Dulce como uma contrapartida financeira do Sport Clube aos projetos do AE Azul¹¹³. Dulce comenta a propósito da aplicabilidade desta verba:

“ (...) o compromisso que essa verba era para aplicar naquilo que são as medidas pedagógicas que estão a ser aplicadas para eles [Referência aos alunos do Sport Clube] e para os restantes membros da comunidade.” (E – P4, p.7).

Relativamente à gestão de **espaços e equipamentos**, é identificada a perceção de influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube, mais concretamente no que se refere à participação colaborativa no projeto UAARE, revelada pela ação de Dulce na disponibilização de ferramentas educativas digitais:

“ [Referência ao projeto UAARE] É que dá recursos aos docentes, forma os docentes em plataformas informáticas que permitem e facilitam o trabalho com os alunos da Sport Clube e com qualquer aluno deste agrupamento. Melhora as nossas práticas educativas.” (E – P4, p.5)

Da análise documental é verificada a disponibilização das instalações do Sport Clube para o desenvolvimento de projetos do AE Azul, assim como uma unidade de significado sobre o compromisso do Sport Clube em promover a inovação tecnológica aos alunos do Sport Clube, e em disponibilizar apoio humano e técnico ao AE Azul¹¹⁴.

¹¹¹ “Temos este trabalho desde o início, que é sermos quase como um só com a escola. Temos casos de atletas que chegam a estar dois meses sem frequentar as aulas, e a escola faz um esforço para os ajudar a compensar esse tempo perdido.” (Análise documental – Recorte de jornal)

¹¹² “A Sport Clube compromete-se a: Atribuir ao AE Azul, na vigência do presente protocolo, uma verba de 4000€ (quatro mil e euros) anual (...) deverá ser usada na implementação de projetos educativos na ES Azul e EB Azul.” (AD – PC 2018/2019)

¹¹³ “ (...) contrapartida que a Sport Clube pode dar, (...) no retorno financeiro ao Agrupamento para projetos de intervenção que possam consolidar melhorias substantivas em todo o Agrupamento (...)” (E – P4, p.1)

¹¹⁴ “A Sport Clube compromete-se a disponibilizar parte das instalações da Sport Clube para eventos que o AE Azul tencione aí realizar com os seus alunos (...) Promover a inovação tecnológica compatível com os requisitos de aprendizagem dos Atletas da Sport Clube no agrupamento (...) Disponibilizar apoios

c) Relações humanas (internas)

A percepção de influência da relação externa nos processos de gestão das **relações com os professores** é descrita por Dulce através das interferências decorrentes no horário de trabalho dos professores. Por outro lado, a diretora considera adotar uma ação de valorização profissional do trabalho dos professores, proveniente do reconhecimento externo atribuído ao seu mérito profissional no trabalho desenvolvido com os alunos do Sport Clube¹¹⁵. Dulce evidencia alterações na relação com os professores dos alunos do Sport Clube, aos quais são exigidas dinâmicas pedagógicas ajustadas à ausência prolongada destes alunos. Sobre este facto, parece ser evidente a alteração da ação da diretora na elaboração do horário letivo dos professores com alunos do Sport Clube, como forma de garantir uma boa relação e uma aceitação do trabalho diferenciado que lhes é exigido:

“Se não estragar o horário, o resto vai soft (...) os professores ficam felizes se não interferir nos seus horários (...) Os professores aceitam bem, custa é depois fazer este trabalho para o qual eles não estão preparados (...)” (E – p4, p.11)

Sobre as **relações com os alunos**, é descrita uma ação de influência da parte de antigos alunos do AE Azul, pertencentes ao Sport Clube, que se tornaram personalidades de referência desportiva. Esta ação é descrita por Dulce como uma *“sessão de charme”* (E – P4, p.4), de testemunho sobre o perfil académico e desportivo dos participantes, procurando influenciar a imagem interna dos alunos do AE Azul sobre os alunos do Sport Clube¹¹⁶. Esta referência é confirmada por análise documental onde se identifica uma dessas ações, promovida pela direção do AE Azul¹¹⁷.

humanos e técnicos necessários às medidas de inclusão educativas propostas pelo agrupamento.” (AD – PC 2018/2019)

¹¹⁵ *“Há alunos brilhantes na Sport Clube e isso faz com que o corpo docente também brilhe os olhos, (...), os professores gostam destes mimos e a Sport Clube também lhes dá (...).”* (E – P4, p.12)

¹¹⁶ (E – P4) *“ (...) os “desportistas” [Referência a antigos alunos do AE Azul, pertencentes ao Sport Clube] vieram falar com os alunos, e foi um momento simpático daquilo que também eles nos podem dar (...) (p.3) virem cá os “desportistas” este ano fazer uma sessão de charme e divulgar o que é um “desportista” no ativo, e qual é a relação dele com o plano de estudos. Porque foram “desportistas” de sucesso académico (...)”* (p.4-5)

¹¹⁷ *“ (...) “desportistas” do Sport Clube, que marcaram presença num espaço em que muitos atletas da Sport Clube fazem a formação escolar (...) A conciliação da vida de “desportista” com os estudos foi um dos temas em destaque, mas não faltaram as perguntas sobre a realidade do Sport Clube.”* (AD – RJ)

Relativamente às **relações com os funcionários**, Dulce não evidencia alterações na sua ação por influência da relação externa com o Sport Clube. Porém, é identificada a utilização de bilhetes para eventos desportivos do Sport Clube com o objetivo da sua oferta e distribuição, por parte da direção, aos funcionários do AE Azul¹¹⁸.

Dulce considera que as **relações com os encarregados de educação** têm vindo a ser alteradas por influência da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube, e que, neste momento, existe um sentimento favorável e participativo dos encarregados de educação sobre a relação externa estabelecida¹¹⁹.

Relativamente à influência da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube, sobre outras **relações não especificadas**, apesar de Dulce não apresentar alterações na sua ação, relatando que “(...) *a comunidade já integrou estes alunos (...)*” (E – P4, p.12), numa referência aos alunos do Sport Clube, volta a identificar a utilização dos bilhetes desportivos para oferta pelos diferentes atores escolares, como forma de garantir o sentimento positivo da comunidade sobre as contrapartidas derivadas da relação com o Sport Clube¹²⁰. Na análise documental realizada ao protocolo de colaboração entre as duas organizações verificamos o compromisso do Sport Clube na atribuição de bilhetes e a existência de indicações sobre a sua distribuição¹²¹.

d) Relações externas

Na narrativa da entrevista a Dulce é identificada a perceção de influência da relação externa do AE Azul com o Sport Clube nos processos de gestão e de relação com as **autoridades escolares**. A diretora refere que a relação com o Sport Clube, especialmente através do projeto UAARE, potencializou os contactos com o Ministério da Educação, permitindo assim a melhoria nos processos de gestão do AE Azul e a

¹¹⁸ “Com os funcionários, (...) eles até ficam muito contentes mesmo é com a parte dos bilhetes (...)” (E – P4, p.12)

¹¹⁹ “ (...) pais que também são favoráveis, não me parece que haja aqui alguma desconfiança dos pais face aos alunos da Sport Clube ou privilégios. Antes pelo contrário, (...) eu tive três alunos da Sport Clube com insucesso e o representante dos pais esteve sempre preocupado em ajudá-los (...)” (E – P4, p.10)

¹²⁰ “Mas também as pessoas são felizes, e nós não vamos deixar de utilizar isso [Referência à oferta de bilhetes para eventos desportivos do Sport Clube]. Já percebemos que isso é muito importante.” (E – P4, p.7)

¹²¹ “Atribuir ao AE Azul 40 (quarenta) bilhetes (...) Os bilhetes (...) deverão ser distribuídos pela Comunidade Escolar – pessoal docente e não-docente, alunos (...)” (AD – PC 2018/2019)

presença de elementos do organismo central em diversas cerimónias e momentos formais do AE Azul:

(E – P4) “ (...) o diretor da Sport Clube vem negociar com o doutor “Tiago” [Referência a elemento da DGEST] o reforço da escola, por parte da DGEST, quer de horas (...) crédito horário para professores (...) quer do reforço de pelo menos “meio” psicólogo para a escola (...) (p.7) Nós temos aqui um potencial da Sport Clube junto do Ministério da Educação (...) Trouxemo-los [Referência aos representantes do Sport Clube e do Ministério da Educação] também para a abertura do ano letivo porque consideramos que era importante também para a comunidade ver (...) na receção aos professores, no início do ano, esteve lá o “João” [Referência a representante do Sport Clube] e esteve lá o “Tiago”, (...) fez parte do teor dos discursos a relação com a Sport Clube (...). ” (p.12-13)

Relativamente à perceção de influência da relação externa sobre os **atores locais**, Dulce expõe a sua intenção de projeção e adaptação do projeto da UAARE aos desportistas locais, antecipando alterações na sua ação junto das associações desportivas a nível local e regional¹²².

Dulce não revela a perceção de influência da relação externa com a própria **organização desportiva**, elevando apenas que a estabilidade e o grau de desenvolvimento da relação têm permitido garantir o sucesso de todos os projetos que envolvam a parceria das duas organizações¹²³.

Relativamente à perceção de influência da relação estabelecida com o Sport Clube na promoção da **imagem externa** do AE Azul, a projeção exterior promovida pelo projeto UAARE é identificada com significado no contexto da subcategoria em análise¹²⁴. Dulce revela não valorizar a visibilidade externa do seu trabalho enquanto diretora do AE Azul¹²⁵.

¹²² “ (...) nós queríamos que a turma UAARE fosse também para outros atletas do local e do regional. E isso é uma coisa que temos de pensar em termos de projeção (...) ao nível das associações desportivas locais.” (E – P4, p.13)

¹²³ “ (...) os da Sport Clube [Referência aos projetos de parceria com o Sport Clube], neste momento, foram os que tiveram sucesso imediato, porquê (?), porque nós temos uma parceria de há tantos anos (...) foi muito fácil faze-la funcionar para isto (...)” (E – P4, p.4)

¹²⁴ “ (...) esta projeção exterior é a turma UAARE que nos vai dar (...)” (E – P4, p.13)

¹²⁵ “Não há projeção de aspetos positivos à partida, (...), é fazer bem, agarrar oportunidades, depois potenciar e projetar (...) a nossa ideia não é ser fantástico. Não é divulgar. Não está pré-definido. O pré-

Capítulo 4 – DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Para a discussão e interpretação dos dados é necessário voltar ao quadro concetual que fundamenta a investigação. Os dados qualitativos produzem uma quantidade significativa de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida de forma a possibilitar a descrição e a interpretação (cf. Coutinho, 2016). Afonso (2014) refere que, não sendo possível trabalhar toda a informação com o mesmo detalhe e profundidade, é exigida ao investigador uma estratégia que permita selecionar a informação realmente relevante, ou de significado para o estudo. O recurso a quadros e diagramas possibilitam ao investigador identificar regularidades ou estabelecer comparações, permitindo o tratamento adequado da informação e a construção de significados com dados que os sustentam. Este é o ponto de partida deste capítulo final, onde, numa primeira parte, se procede à redução e à organização dos dados descritos no capítulo anterior, delimitando, focando, selecionando e simplificando a sua apresentação. Para a realização da análise e da narrativa interpretativa sobre o fenómeno em estudo, os dados são representados num conjunto de quadros relativos a cada dimensão do estudo (eixos de análise). Para a interpretação dos dados procedemos à análise das regularidades e especificidades da ação das quatro diretoras do AE Azul, no contexto da relação externa estabelecida com o Sport Clube.

Este capítulo termina com a formulação das conclusões e de uma reflexão final.

1 – Análise interpretativa da relação externa entre o AE Azul e o Sport Clube

Nesta dimensão de análise, o objetivo está centrado na identificação das características da relação externa estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube, analisando o seu grau de organização e as formas da sua concretização (manifestações significantes). Apresentamos nas páginas seguintes, os quadros de redução das unidades de significado relativas aos dados sobre as categorias em estudo nesta dimensão de análise (cf. Quadros 10 e 11).

definido é aquilo que nós acreditamos, convicções (...) depois então, disseminar. Divulgar.” (E – P4, p.14)

Quadro 10 – Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 1 (I)

Dimensão: Descrição da relação externa (Eixo de análise 1)			
<i>Participante 1</i> Diretora Alice	<i>Participante 2</i> Diretora Beatriz	<i>Participante 3</i> Diretora Camila	<i>Participante 4</i> Diretora Dulce
Categoria: Grau de organização da relação			
<i>Momento de contacto</i>			
Elabora o protocolo (origem);	Conhece o protocolo no momento do mandato;	Conhece o protocolo no momento do mandato;	Acompanha o protocolo desde a origem;
<i>Diretoras Alice e Dulce participam diretamente desde a origem do protocolo</i> <i>Diretoras Beatriz e Camila contactam com o protocolo de forma administrativa</i>			
<i>Regularidade</i>			
Não define;	Reúne quinzenalmente;	Reúne semanalmente;	Reúne semanalmente;
<i>Aumento da frequência na regularidade dos contactos.</i>			
<i>Formalização</i>			
Participa no planeamento em parceria;	Participa na avaliação do protocolo; Apresenta projetos;	Participa no planeamento e avaliação em parceria;	Participa no planeamento e avaliação em parceria; Define a ação política da parceria;
Participa em convívios no Sport Clube;	Participa em convívios no Sport Clube;	-	-
<i>Aumento do grau de formalização da relação</i> <i>Ausência de referências a momentos informais nas duas últimas diretoras</i>			
<i>Intervenientes</i>			
Convoca a participação dos professores;	Convoca a participação dos diretores de turma;	Convoca a participação dos coordenadores de escolas e coordenadores de diretores de turma;	Convoca a participação dos coordenadores de escolas, diretores de turma, equipa multidisciplinar e conselho de turma;
Relaciona-se com psicólogas e elementos da direção do Sport Clube;	Relaciona-se com psicólogas do Sport Clube;	Relaciona-se com professor tutor e direção do Sport Clube;	Relaciona-se com um representante do Sport Clube;
<i>Crescimento da hierarquização e especialização dos intervenientes</i> <i>“Institucionalização” da relação</i>			

Quadro 11 - Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 1 (II)

Dimensão: Descrição da relação externa (Eixo de análise 1)			
<i>Participante 1</i> Diretora Alice	<i>Participante 2</i> Diretora Beatriz	<i>Participante 3</i> Diretora Camila	<i>Participante 4</i> Diretora Dulce
Categoria: Manifestações significantes da relação			
<i>Evidências positivas</i>			
Promove a imagem do AE Azul;	Promove a imagem do AE Azul e da localidade;	Promove a imagem do AE Azul;	-
Enaltece o trabalho colaborativo;	Enaltece o trabalho colaborativo;	Enaltece o trabalho colaborativo;	Enaltece o trabalho colaborativo;
-	-	Instala um campo desportivo;	Disponibiliza recursos através do projeto UAARE;
<p><i>Continuidade na promoção da imagem e no trabalho colaborativo</i> <i>Acréscimo na mobilização de recursos</i></p>			
<i>Tensões organizacionais</i>			
Reage à percepção da comunidade sobre o estatuto privilegiado dos alunos;	Reage à percepção da comunidade sobre o estatuto privilegiado dos alunos;	Reage à percepção da comunidade sobre o estatuto privilegiado dos alunos;	Reage à percepção da comunidade sobre o estatuto privilegiado dos alunos;
Reage à disputa de recursos;	-	Gere o conflito derivado da oferta de um campo desportivo;	-
-	Assume interferência nos horários escolares;	Assume interferência nos horários escolares;	-
Adapta processos de negociação face à instabilidade organizacional do Sport Clube;	Adapta processos de negociação face à instabilidade organizacional do Sport Clube;	-	Adapta processos de negociação face à instabilidade organizacional do Sport Clube;
<p><i>Continuidade na percepção da comunidade sobre o estatuto privilegiado</i> <i>Tensões em torno dos horários escolares e dos recursos</i> <i>Inconsistência organizacional do Sport Clube altera os processos de negociação</i></p>			

Na relação externa estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube verificamos que o seu **grau de organização** se tem mantido relativamente estável desde a origem.

Os contactos existentes entre as duas organizações têm aumentado a sua regularidade ao longo dos anos, estando essencialmente centrados em assuntos formais de planeamento e de avaliação do ano letivo. Nestes contactos formais, registam-se ainda temas relativos à articulação de projetos dependentes do financiamento externo proveniente do Sport Clube. De acordo com Barrère (2006), é possível identificar contactos associados a diferentes prazos organizacionais, mais concretamente, à temporalidade da forma escolar e do projeto.

Os momentos informais da relação entre o AE Azul e o Sport Clube apenas são revelados nos dados descritivos das diretoras Alice e Beatriz, sendo omissos nas diretoras Camila e Dulce. Este facto parece confirmar o aumento do grau de formalização relação institucional, tendo-se perdido os momentos de convívio e de informalidade existentes nas etapas iniciais.

Alice apresenta-se como a diretora que assume a autoridade e o estatuto formal da relação, representando o AE Azul na origem do protocolo que formalizou a relação externa, e desempenhando a função de “figura de proa”, de carácter cerimonial (cf. Mintzberg, 1999), em várias ocasiões identificadas na análise dos dados.

O protocolo que formaliza a relação institucional é apenas do conhecimento das diretoras Beatriz e Camila aquando da sua tomada de posse. Este protocolo parece estar acessível apenas à direção do AE Azul, e a alguns elementos da comunidade pertencentes aos órgãos do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico. A comunidade escolar conhece a existência da relação externa do AE Azul com o Sport Clube, apesar de não conhecer os fundamentos e as diretrizes da relação formal protocolada.

No AE Azul, o processo da relação externa é centrado na figura do diretor, revelando-se ser ele quem assume a liderança e a tomada de decisão. Esta evidência é justificada por Barrère (2006), que considera que os diretores atribuem ao trabalho decisional a parte mais nobre, legítima e recompensadora da sua ação. Também Mintzberg (1999) revela-nos que o diretor concentra em si próprio as informações e o trabalho de articulação e comunicação com o ambiente externo.

O grau de organização da relação é altamente comprometido pela existência de um protocolo formal entre o AE Azul e o Sport Clube, onde se verifica uma crescente

preocupação das diretoras com o aumento das contrapartidas e, paralelamente, com o aumento das dificuldades no cumprimento das premissas do protocolo.

Apesar da evidência comum às diretoras relativa à centralidade do processo da relação externa na figura do diretor, Camila apresenta uma estrutura organizada e estratificada num ciclo de gestão. A diretora Camila associa-se ao surgimento de uma alteração no grau de organização da relação externa, formalizando-a, e desvalorizando os contactos informais. Camila estabelece um novo modelo de organização interna, formal e hierarquizada, nos processos de gestão da relação externa com o Sport Clube. Dulce dá continuidade a este incremento sobre os processos formais da relação, institucionalizando-a, e defendendo a distinção entre a ação política (exclusiva da diretora) e a ação de gestão (também de outros intervenientes) relativas à relação externa. Dulce enaltece a ação dos antigos diretores do AE Azul na construção da relação com o Sport Clube, apesar de, tal como Camila, não valorizar os momentos informais entre o AE Azul e o Sport Clube na sua ação diretiva.

A relação institucional nem sempre remete para os mesmos protagonistas. A direção do Sport Clube tem influência neste processo, e o seu grau de participação na relação com o AE Azul é variável. É possível identificar que em determinados períodos da relação institucional, existe uma participação mais significativa dos órgãos diretivos do Sport Clube e que, noutros momentos, a participação é limitada a elemento (s) de uma estrutura específica da organização desportiva (gabinete de psicopedagogia). Da parte do AE Azul não se registam especificidades significativas em cada uma das diretoras, sendo que, as alterações identificadas estão associadas a diferentes períodos da organização escolar. A associação das escolas num Agrupamento, e os normativos legais que foram sendo publicados ao longo do período da relação institucional, acrescentaram novos intervenientes que tendem a assumir uma estrutura estratificada e especializada na relação entre o AE Azul e o Sport Clube. Os diretores de turma parecem ser os principais intermediários da direção junto dos restantes atores escolares, na divulgação e implementação das medidas emanadas no protocolo institucional.

As diretoras do AE Azul apresentam diversas **manifestações significantes da relação**, revelando episódios favoráveis e desfavoráveis nas relações estabelecidas com o Sport Clube, que se traduzem na apresentação de evidências positivas e de tensões organizacionais vivenciadas no seu período de mandato. O trabalho colaborativo entre

as duas organizações, de forma genérica, ou através de projetos específicos (e.g. Projeto UAARE), é uma evidência comum a todas as diretoras, que manifestaram um sentimento positivo e favorável à existência da parceria. Com exceção da diretora Dulce, todas as outras diretoras exaltaram a importância da relação na promoção da imagem externa do AE Azul, e da própria comunidade local. A valorização simbólica da escola, e da comunidade, surge associada à promoção da imagem externa do AE Azul, essencialmente, através dos antigos alunos pertencentes ao Sport Clube que, entretanto, se tornam figuras de mérito desportivo com projeção nos órgãos de comunicação social. Em diversos momentos, as diretoras fazem referência aos antigos alunos, atribuindo um sentido de pertença e de associação do AE Azul à promoção da sua imagem. Por outro lado, as diretoras Camila e Dulce demonstram uma evolução na valorização atribuída à mobilização de recursos para o AE Azul por influência da relação externa com o Sport Clube.

As diretoras consideram que a relação institucional acarretou um conjunto de tensões organizacionais, com manifestações significantes tanto a nível interno, como a nível externo. A perceção da comunidade escolar, e local, sobre um pressuposto estatuto de privilégio e de proteção conferido pela direção do AE Azul aos alunos do Sport Clube, é indubitavelmente uma regularidade nas manifestações significantes associadas às diretoras do AE Azul. A influência da relação externa é percecionada pela comunidade escolar, e local, como uma forma de “desregulação” às orientações pedagógicas e administrativas definidas pelo Estado, levando a um sancionamento social (cf. Sarmiento, 2000) dos atores internos e externos da organização.

As tensões organizacionais estão associadas, na generalidade, às questões da elaboração dos horários escolares e à aplicabilidade das contrapartidas financeiras provenientes da relação protocolar com o Sport Clube. Estas duas questões acabaram por criar um ambiente desfavorável à equipa de gestão, e à sua ação na relação estabelecida com o Sport Clube, contribuindo para um clima que perturbou as relações de confiança e a perceção positiva sobre a qualidade da escola (cf. Barrère, 2006).

A instabilidade organizacional do Sport Clube, ocorrida em momentos específicos, também é considerada uma ação promotora de tensão organizacional na gestão do AE Azul. Sobre esta matéria, Barrère (2006) considera que a permeabilidade a contextos externos instáveis pode produzir disfunções no trabalho do diretor e instabilidade organizacional à escola.

2 – Análise interpretativa das lógicas de ação do diretor

Nesta dimensão em estudo, o objetivo está centrado na análise das lógicas de ação do diretor, considerando as prioridades, os princípios e as estratégias da sua ação. Apresentamos seguidamente o quadro de redução das unidades de significado dos participantes sobre as categorias em estudo nesta dimensão de análise (cf. Quadro 12).

Quadro 12 – Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 2

Dimensão: Lógicas de ação do diretor (Eixo de análise 2)			
Participante 1 Diretora Alice	Participante 2 Diretora Beatriz	Participante 3 Diretora Camila	Participante 4 Diretora Dulce
Categoria: Prioridades de ação			
Gere espaços e equipamentos;	Gere “pessoas”;	Promove a eficácia educativa; Alarga a oferta formativa;	Promove a eficácia educativa;
<p><i>Especificidade nas prioridades dominantes das diretoras Alice e Beatriz</i> <i>Mudança na orientação das prioridades dominantes para a eficácia educativa</i></p>			
Categoria: Princípios de ação			
-	Rege-se por injunções institucionais;	-	Rege-se por injunções institucionais;
-	-	Relaciona-se com o ambiente externo;	Relaciona-se com o ambiente externo;
Defende valores de igualdade de oportunidades;	Defende valores de autonomia da escola;	-	Defende valores de cidadania democrática;
<p><i>Progresso na relação com o ambiente externo</i> <i>Regularidade no princípio da responsabilidade burocrática nas diretoras Beatriz e Dulce</i> <i>Especificidade nas dinâmicas de ação próprias de defesa de valores éticos e morais</i></p>			
Categoria: Estratégias de ação			
Oportunidades			
Valoriza o trabalho dos professores;	Utiliza mecanismos de compensação e incentivo;	Valoriza academicamente os alunos do Sport Clube;	Afirma sentido de pertença sobre a oferta formativa;
<p><i>Especificidade das estratégias adotadas face às oportunidades da relação externa</i></p>			
Constrangimentos			
Adota mecanismos de negociação com o Sport Clube;	Adota mecanismos de negociação com o Sport Clube;	Exalta os resultados académicos e os prémios;	Incentiva a participação dos alunos;
Relaciona-se com a comunicação social;			Disponibiliza ferramentas educativas;
<p><i>Continuidade nos mecanismos de negociação</i> <i>Especificidades das estratégias adotadas face aos constrangimentos da relação externa</i></p>			

As diferentes concepções dos diretores escolares, tal como refere Barroso (2005), não funcionam de forma isolada no exercício da função. Não pretendendo classificar as concepções dominantes das diretoras em análise, parece-nos não obstante possível elaborar uma análise sobre o seu perfil, através do estudo das prioridades, dos princípios e das estratégias de ação.

A ação diretiva das quatro diretoras estudadas apresenta um grau de especificidade significativo quando analisamos as suas prioridades de ação. Da análise dos dados podemos referir que, apesar de se identificarem alguns pontos convergentes, cada uma das diretoras apresenta prioridades diferenciadas. Estas especificidades são reveladas por cada diretora na manifestação de um conjunto de valores, crenças e significados particulares sobre a realidade, que acabam por influenciar e orientar a sua ação, e a ação coletiva da organização que coordenam (cf. Barroso et al, 2006).

As prioridades de ação de Alice convergem para a gestão dos espaços e dos equipamentos do AE Azul, numa perspetiva descrita por Barrère (2006) como o “diretor mestre-de-obras”. Sintomaticamente, a diretora Alice revela o seu sentimento de orgulho e de felicidade sobre as intervenções realizadas no espaço físico e nos equipamentos escolares.

Beatriz revela concentrar a sua intervenção para o estado qualitativo das relações humanas, na defesa do bem-estar dos atores escolares e do clima do AE Azul, remetendo-nos para o “diretor psicossociólogo” representado por Barrère (2006). Beatriz diz intervir em questões centradas no clima relacional da comunidade escolar e revela a preocupação de manter uma interação regular e próxima com os diferentes membros do AE Azul.

A diretora Camila, ao apresentar a sua prioridade sobre o alargamento da oferta formativa e a definição de uma estratégia sobre o processo de orientação vocacional, procura garantir a existência de condições que justifiquem e garantam a sobrevivência da relação externa com o Sport Clube. Esta prioridade de Camila em ajustar a oferta ao público escolar do AE Azul, de forma a garantir a melhoria dos resultados, tanto em termos de inserção profissional, como em termos de realizações académicas, aproxima-a do “diretor eficaz” na tipologia desenvolvida por Barrère (2006). A prioridade da diretora Camila para promoção do sucesso escolar orienta a sua estratégia para a criação

de processos de aprendizagem diferenciada, que respeitem e se adequem aos diferentes contextos culturais presentes no AE Azul (cf. Canário, 1992).

Por seu lado, Dulce demonstra a sua prioridade para a ação pedagógica no AE Azul, centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos, numa lógica de serviço público da ação educativa (Barrère, 2006; Barroso & Viseu, 2006; Sarmiento, 2000). Seguindo a análise de Barrère (2017), podemos dizer que esta diretora se posiciona como “primeiro pedagogo da instituição” e procura, através das suas representações e crenças, influenciadas pelo seu passado docente no AE Azul, orientar a sua ação diretiva implicando os professores do Agrupamento para as prioridades pedagógicas que estabeleceu no seu projeto de intervenção. Dulce manifesta uma visão de “diretor empreendedor”, segundo as representações de Barrère (2006), procurando atrair novos públicos para o AE Azul, essencialmente pela extensão dos projetos de cooperação a novos parceiros.

Os princípios de ação apresentados pelas quatro diretoras remetem-nos para um conjunto de normas que produzem um efeito estruturante na ação diretiva, criando condições reguladoras nas interações com os diferentes atores escolares (cf. Sarmiento, 2000). Os princípios de ação regulam e orientam a ação das diretoras no AE Azul, engajando-se na comunidade escolar, e participando na definição de estratégias de ação face às oportunidades e aos constrangimentos, não apenas associados à relação externa estabelecida com o Sport Clube.

A diretora Alice assume princípios de ação educativa associados à igualdade de oportunidades conferida a todos os alunos do AE Azul, considerando que a integração de alunos do Sport Clube não poderá comprometer este princípio.

O princípio de ação demonstrado por Beatriz sobre a autonomia da escola, aponta para a crescente necessidade que a diretora sente sobre a urgência na resolução dos problemas do dia-a-dia da escola, afastada da morosidade da decisão do sistema nacional de educação (cf. Barrère, 2006).

A diretoras Beatriz e Dulce revelam-nos princípios de ação associados à coordenação da ação coletiva, dirigida por normas e orientações burocráticas, no respeito pelos normativos legais, e sujeita a regulação interna que garanta o cumprimento das regras de funcionamento da organização (cf. Barroso et al, 2006).

A dualidade da ação das diretoras Beatriz e Dulce oscila entre a conformidade com as injunções institucionais (por exemplo, com os normativos legais) e a existência de dinâmicas de ação próprias (dos diferentes atores escolares). Nesta perspectiva, Beatriz e Dulce revelam princípios de ação dirigidos entre uma lógica de responsabilidade burocrática e uma lógica de autonomia profissional, procurando garantir consensos e apoios junto da comunidade sobre a sua ação diretiva e as políticas organizacionais (cf. Bacharach & Mundell, 1993).

Camila evidencia princípios de ação orientados para a relação com o ambiente externo, assumindo uma visão estratégica sobre a identificação e a seleção de oportunidades e parcerias que permitam a melhoria da eficácia do AE Azul. No contexto de Camila, a palavra eficácia está ajustada à valorização atribuída pela diretora aos resultados escolares e aos prêmios atribuídos ao AE Azul. Camila demonstra claramente utilizar o sucesso académico como fator de legitimação da sua ação diretiva, justificando-a com base em representações e crenças sobre o seu efeito na alteração dos resultados do AE Azul, enaltecendo-os, e atribuindo explicações sobre a sua causa (cf. Barrère, 2006).

Dulce apresenta-se convicta na defesa e implementação das políticas educativas, garantindo a integração do AE Azul no sistema normativo do Estado, e nos valores associados aos princípios da cidadania e da democracia. Manifesta entusiasmo na defesa das atuais políticas educativas e dos objetivos normativos definidos para a Escola, tornando-os objetivos operacionais da sua ação (cf. Bacharach & Mundell 1993). Não obstante, a diretora Dulce evidencia princípios que associam a sua ação diretiva à capacidade de negociação com o ambiente externo. Nos dados relativos a Dulce, verificamos a existência de estratégias de negociação, “fora” da escola, que evidenciam a sua ação para a mudança e para a melhoria do AE Azul.

Dulce revela habilidades políticas de negociação com o exterior, construindo uma rede de coligações, que lhe permitem desenvolver uma estratégia aberta e colaborativa com os parceiros externos (cf. Bolman & Deal, 2007). Estas duas lógicas de ação, associadas aos princípios normativos e à relação com o ambiente externo (cf. Bacharach & Mundell 1993), parecem ser compatíveis na ação da diretora Dulce.

As evidências relativas a Dulce remetem-nos para princípios de ação subjacentes a valores éticos, morais e de promoção da cidadania, da coesão social e da democracia

na escola (cf. Barroso, 2005). Este princípio eleva-se na importância atribuída à ação pedagógica revelada nos dados da diretora Dulce. Neste contexto, Dulce evidencia uma perspectiva centrada na valorização da ação educativa no domínio da gestão escolar, em detrimento da valorização da profissionalidade da gestão no domínio da ação educativa (cf. Barroso, 2005).

Dulce evidencia uma estratégia face à oportunidade da relação externa com o Sport Clube, orientando a sua ação para o exercício de influência, e de afirmação do sentido de pertença (poder) no território, sobre a oferta formativa e o fluxo de alunos no âmbito do apoio escolar aos alunos/atletas de alto rendimento desportivo. Nesta perspectiva, a diretora procura afirmar o AE Azul no ambiente externo, atribuindo-lhe pertença identitária sobre esta população específica de alunos que lhe permita ganhar posição face a outras escolas da região (cf. Barroso & Viseu, 2006).

Relativamente às estratégias de ação adotadas pelas diretoras face aos constrangimentos, registamos uma continuidade na adoção de mecanismos de negociação com o Sport Clube. Registamos ainda especificidades nas estratégias adotadas face aos constrangimentos da relação. Alice relaciona-se com a comunicação social num exercício de credibilização da relação junto da comunidade. No mesmo contexto, Camila exalta os resultados académicos obtidos para justificar a relação com o Sport Clube. Beatriz centra a sua estratégia para a negociação e reformulação das medidas associadas ao protocolo de cooperação institucional, no sentido de minimizar o impacto da relação na gestão da escola. Dulce mobiliza ferramentas educativas (dispendiosas) aos professores e aos alunos, disponibilizadas pelo Sport Clube, como mecanismo de compensação dos constrangimentos derivados da relação.

3 – Análise interpretativa da influência da relação externa no trabalho do diretor

Nesta dimensão de análise, elaboramos a interpretação dos dados e das perceções das diretoras sobre a influência da relação externa, estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube, procurando compreender a interferência desta relação nos processos de gestão.

Apresentamos seguidamente os quadros de redução das unidades de significado dos participantes sobre as categorias em estudo nesta dimensão de análise (cf. Quadros 13 e 14).

Quadro 13 – Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 3 (I)

Dimensão: Influência da relação externa no trabalho do diretor (Eixo de análise 3)			
<i>Participante 1</i> Diretora Alice	<i>Participante 2</i> Diretora Beatriz	<i>Participante 3</i> Diretora Camila	<i>Participante 4</i> Diretora Dulce
Categoria: Gestão pedagógica e educativa			
<i>Constituição de turmas</i>			
Experimenta diversos modelos;	-	Modifica o sentido de pertença à turma;	Constitui turma específica;
		Cria condições específicas;	Cria condições específicas;
<i>Desenvolvimento de uma fase de experimentação para uma fase de separação (“isolamento”)</i>			
<i>Elaboração de horários</i>			
Adapta os horários escolares aos treinos desportivos;	Adapta os horários escolares aos treinos desportivos;	Adapta os horários escolares aos treinos desportivos;	Adapta os horários escolares aos treinos desportivos;
Atribui privilégio sobre o turno da manhã;	Gere interferências noutras turmas e professores;	-	Gere interferências noutras turmas e professores;
<i>Continuidade nas condições específicas atribuídas aos horários</i>			
<i>Distribuição de serviço</i>			
Seleciona os diretores de turma e os conselhos de turmas;	Equaciona práticas letivas no Sport Clube;	Cria práticas letivas no Sport Clube;	Cria crédito horário específico;
<i>Especificidade da diretora Alice na escolha das “pessoas certas” Alteração na deslocalização e especificidade das práticas letivas</i>			
<i>Currículo e avaliação</i>			
Cria oferta formativa específica;	Cria oferta formativa específica;	Cria oferta formativa específica;	-
Adapta o currículo;	Adapta o currículo;	Adapta o currículo;	Adapta o currículo;
-	Altera processos de frequência e avaliação;	Altera espaços, transportes, financiamento e contratação docente;	Altera processos de frequência, avaliação e da unidade do conselho de turma;
<i>Continuidade nas condições específicas atribuídas ao currículo e avaliação</i>			

Quadro 14 - Redução das unidades de significado relativas ao eixo de análise 3 (II)

Dimensão: Influência da relação externa no trabalho do diretor (Eixo de análise 3)			
<i>Participante 1</i> Diretora Alice	<i>Participante 2</i> Diretora Beatriz	<i>Participante 3</i> Diretora Camila	<i>Participante 4</i> Diretora Dulce
Categoria: Gestão operacional e funcional			
<i>Financiamento</i>			
Utiliza contrapartidas financeiras;	Utiliza contrapartidas financeiras;	Utiliza contrapartidas financeiras;	Utiliza contrapartidas financeiras;
<i>Continuidade no financiamento externo</i>			
<i>Espaços e equipamentos</i>			
Altera espaços e equipamentos;	Altera espaços e equipamentos;	Altera espaços e equipamentos;	Altera espaços e equipamentos;
-	Utiliza instalações do Sport Clube;	Utiliza instalações do Sport Clube;	Utiliza instalações do Sport Clube;
<i>Continuidade na aquisição e melhoria de espaços e equipamentos</i> <i>Mudança na utilização das instalações do Sport Clube</i>			
Categoria: Relações humanas (internas)			
-	Cria mecanismo de compensação;	Cria mecanismo de compensação;	Cria mecanismo de compensação;
Gere tensões e conflitos;	-	Altera a imagem do aluno-atleta;	Altera a imagem do aluno-atleta;
<i>Regularidade nos mecanismos de compensação e recompensa à comunidade escolar</i> <i>Desenvolvimento de uma fase de tensão e conflito para uma fase de sensibilização sobre o estatuto</i>			
Categoria: Relações externas			
-	Modifica a relação com as autoridades escolares;	Modifica a relação com as autoridades escolares;	Modifica a relação com as autoridades escolares;
Revela a influência dos diretores de turma no Sport Clube;	Exerce influência no Sport Clube;	Exerce influência no Sport Clube;	Equaciona extensão da parceria ao nível local;
Modifica a promoção da imagem externa;	Modifica a promoção da imagem externa;	Modifica a promoção da imagem externa;	Modifica a promoção da imagem externa;
<i>Regularidade na melhoria da ação junto das autoridades escolares</i> <i>Especificidade na ação de influência das diretoras Beatriz e Camila junto do Sport Clube</i> <i>Regularidade no aumento da visibilidade externa do AE Azul por associação ao Sport Clube</i>			

A análise e a interpretação dos dados apresentados neste estudo permitem mostrar a influência da relação nos processos de gestão das quatro diretoras, ainda que não permitam associar diferentes graus de influência ao perfil ou às lógicas de ação particulares de cada diretora estudada.

Sobre a influência da relação na **gestão pedagógica e educativa** do AE Azul, esta começa por ser revelada, logo no início da parceria, através da referência à “experimentação” de várias adaptações ao nível das soluções de constituição de turmas. Sobre esta matéria, verificamos ainda a existência de condições específicas atribuídas às turmas com alunos pertencentes ao Sport Clube e que, em alguns períodos temporais de análise, se constituem turmas exclusivas de alunos do Sport Clube. Em suma, registamos um desenvolvimento de uma fase de “experimentação” para uma fase de separação, ou de “isolamento”, na constituição das turmas com alunos do Sport Clube.

Na linha de pensamento de Barrère (2017), parece-nos que as diretoras procuram articular a preocupação da heterogeneidade dos alunos com a cultura de avaliação subjacente à escola, orientando grupos de alunos e professores em torno de projetos de escola que não comprometam o projeto global direcionado para o sucesso escolar. As diversas adaptações conferidas pelas diretoras na constituição das turmas com alunos do Sport Clube podem ter produzido um enviesamento social com reflexos na equidade do serviço educativo e na igualdade de oportunidades (cf. Barroso & Viseu, 2006).

Nos períodos de mandato formal das quatro diretoras registamos a continuidade das condições específicas conferidas aos horários escolares dos alunos do Sport Clube. Estas condições influenciam a elaboração dos horários escolares das restantes turmas e, por inerência, dos restantes alunos e professores e, indiretamente, das famílias do AE Azul. Os horários escolares dos alunos do Sport Clube são elaborados de acordo com os horários dos treinos desportivos, que determinam as condições específicas da elaboração dos horários escolares no AE Azul.

Estas condições especiais, por seu turno, e segundo os dados recolhidos, interferem nos jogos de interesses dos professores e dos encarregados de educação que, desta forma, condicionam a ação das diferentes diretoras.

A influência da relação externa nos processos de gestão dos horários letivos tem, por consequência, repercussões na distribuição do serviço docente. Porém, apenas a

diretora Alice revela alterações específicas na distribuição de serviço docente (escolha de diretores de turma e constituição dos conselhos de turma) por influência da relação externa. Já de acordo com os dados da diretora Dulce, existe uma alteração na atribuição de crédito horário aos professores por influência da participação do AE Azul num projeto de parceria com o Sport Clube.

Ao longo dos anos, registamos uma alteração na deslocalização e especificidade das práticas letivas. Ao nível da deslocalização, registamos o alargamento da lecionação das práticas letivas do AE Azul a espaços pertencentes ao Sport Clube e, no que diz respeito à distribuição de serviço, registamos a responsabilidade partilhada entre as duas entidades na contratação de técnicos especializados alocados a determinadas ofertas formativas do AE Azul. Ao nível da especificidade, e por influência da relação externa, verifica-se a referência continuada às práticas de adequação da oferta formativa do AE Azul, bem como a alterações da ação na gestão do currículo e da avaliação. Ainda sobre a oferta formativa, verificamos a criação de cursos de formação vocacionados especificamente aos alunos do Sport Clube.

Em suma, ao longo do estudo tornam-se evidentes várias adaptações curriculares e alterações nos processos de frequência e avaliação, sendo conferido um estatuto especial aos alunos do Sport Clube. A adaptação e aplicação destes processos parecem ser exclusivas aos alunos do Sport Clube, o que demonstra a existência de tratamento diferenciado, tendencialmente privilegiado, conferido a esta população escolar.

Verificamos que o estudo permite inferir sobre a influência da relação externa na **gestão operacional e funcional** do AE Azul.

As contrapartidas financeiras oferecidas pelo Sport Clube ao AE Azul, protocoladas em documento formal, permitiram a implementação de diversos projetos do AE Azul. A continuidade verificada nas contrapartidas financeiras disponibilizadas pelo Sport Clube contribuíram na ação das diretoras para a aquisição e melhoria de espaços e equipamentos do AE Azul. Sobre esta matéria, a diretora Camila apresenta a orientação da sua ação diretiva para a instalação de um campo desportivo na EB Azul. Por influência da relação externa, a diretora Dulce passou a conduzir a sua ação sobre os processos de gestão de espaços e equipamentos do AE Azul, orientada para a aquisição de ferramentas educativas e de inovação tecnológica que têm permitido um acréscimo da digitalização do trabalho dos professores com os alunos, e mesmo entre pares. É

ainda possível identificar a influência da relação externa na disponibilidade e utilização dos recursos espaciais e materiais pertencentes ao Sport Clube, por parte do AE Azul, para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares, extensíveis a todos os alunos do AE Azul, e não apenas exclusivas aos alunos do Sport Clube.

Verificamos que o estudo permite inferir sobre a influência da relação externa nas **relações humanas (internas)** do AE Azul.

Barroso (2005) identifica que grande parte do tempo dos diretores é utilizada em interações com pessoas. Este estudo mostra que os processos de gestão das relações das diretoras com os diferentes atores escolares do AE Azul se foram modificando ao longo do tempo. No início do protocolo de cooperação institucional, as relações revelam maior tensão, sendo perceptíveis mudanças nas relações com os alunos, com os encarregados de educação, e com os professores, essencialmente por consequência de alterações na forma de estar dos alunos e no aumento da indisciplina do AE Azul. Este facto foi associado pela comunidade escolar à relação estabelecida entre o AE Azul e o Sport Clube¹²⁶. Ao longo dos anos, e por ação das diferentes diretoras, as relações entre os diferentes atores escolares foram-se amenizando.

As diretoras Beatriz e Camila manifestam que a participação e o bem-estar dos atores escolares são fundamentais na definição das suas estratégias de ação. Esta estratégia orientada para o apoio e o comprometimento dos diferentes atores escolares, na partilha das responsabilidades sobre a gestão da escola, e no seu envolvimento no processo de tomada de decisão (cf. Barroso, 2005), revela-se determinante na ação de Beatriz e Camila.

Os dados relativos às diretoras Camila e Dulce fazem-nos pensar na existência de uma alteração nas relações com os alunos. Intensificam a sua estratégia de ação na sensibilização dos alunos do AE Azul sobre os alunos (e antigos alunos) do Sport Clube, e sobre a própria organização desportiva, facilitando o seu acesso e utilização, numa demonstração sobre o reforço dos benefícios da relação para o AE Azul¹²⁷. No caso de Dulce, esta evidência é extensível a outros atores escolares, o que tem alterado a

¹²⁶ Contudo, não podemos esquecer que o início da relação institucional entre as duas organizações coincidiu com outros fatores que provocaram um desenvolvimento local e um aumento da população escolar abruptos, com consequências no dia-a-dia do AE Azul.

¹²⁷ A visibilidade dos ganhos provenientes da relação é, segundo Sarmento (2000), determinante na ação estratégica das diretoras junto dos diferentes membros da comunidade escolar.

perceção dos diferentes membros da comunidade sobre a formação académica dos alunos/atletas de alto rendimento desportivo. Ações deste tipo, na ótica de Barrère (2006), melhoram a reputação da escola e do diretor. Através dos relatos positivos dos alunos aos seus encarregados de educação, sobre o quotidiano da escola e das relações que a direção estabelece com o exterior, gera-se uma relação de confiança sobre a ação do diretor.

Verificamos, ainda, a existência de mecanismos de compensação utilizados pelas diferentes diretoras. A influência da relação externa é observada na disponibilização de bilhetes para eventos desportivos do Sport Clube ao AE Azul, ou mesmo nas condições especiais conferidas pelas diretoras na elaboração dos horários dos professores com alunos do Sport Clube. Estes mecanismos funcionam como forma de compensação à comunidade escolar, abrangendo os seus diferentes membros, pelo seu efeito efetivo, visível e motivador. Parece-nos que os mecanismos de compensação à comunidade, ao longo dos anos, se foram alterando e tornando cada vez mais importantes na demonstração dos benefícios do AE Azul nesta relação.

Finalmente, o estudo permite ainda inferir sobre a influência da relação entre o AE Azul e o Sport Clube noutras **relações externas** do AE Azul.

É perceptível a influência da relação que o AE Azul estabelece com o Sport Clube junto das autoridades escolares (organismos centrais do Estado para a área educativa). Assim, verificamos a existência de uma ação favorável para a abertura e participação das autoridades escolares nas ofertas formativas do AE Azul, específicas aos alunos do Sport Clube. As diretoras corroboram sobre esta perspetiva que altera a facilidade do acesso do AE Azul às autoridades escolares por motivo da associação ao Sport Clube.

Nenhuma das diretoras dá notícia de uma ação de influência significativa junto do Sport Clube, parecendo mesmo limitar a sua intervenção à participação na elaboração do protocolo institucional e à agilização e operacionalização das diretrizes expressas neste documento formal. Contudo, ao longo dos anos, registamos uma crescente participação das diretoras na definição do protocolo, verificando-se uma maior afirmação e reivindicação do poder do AE Azul sobre esta parceria.

Junto da comunidade, apenas uma diretora, Dulce, se refere à intenção de utilizar a influência da relação externa com o Sport Clube, especificamente no que se refere ao

projeto nacional de apoio ao alto rendimento a nível escolar (projeto UAARE), com o intuito de alargar as parcerias com as associações desportivas e culturais da região.

Finalmente, é possível dizer que em função da relação com o Sport Clube, o processo de gestão da imagem externa da escola se intensifica, na medida em que as diretoras recorrem à associação do AE Azul ao Sport Clube para promover a imagem do seu Agrupamento de Escolas. Esta associação das diretoras do AE Azul ao Sport Clube, é extensível aos atuais e antigos alunos do Sport Clube que se tornaram referências de mérito desportivo e figuras de projeção nos órgãos de comunicação social.

Nesta matéria, parece evidente a identificação das diretoras com o universo da comunicação social e da promoção da imagem do AE Azul no exterior (cf. Barrère, 2006). Ao contrário da tendência nacional apresentada por Barroso & Viseu, em 2006, relativa a inexistência de “marketing educativo” na promoção da imagem externa das escolas públicas, neste estudo identificamos várias evidências relativas aos períodos de mandato das diretoras que, apesar de serem diferenciadas, revelam uma estratégia deliberada na promoção da imagem externa do AE Azul associada ao Sport Clube, e aos atuais e antigos alunos desta Organização Desportiva.

4 – Conclusões e reflexão final

A generalidade das escolas em Portugal parece ter vindo a valorizar as parcerias externas e, ao longo dos anos, os atores escolares têm-se diversificado e alargado a sua participação a diferentes áreas de intervenção nas escolas. Contudo, o estado atual do conhecimento sobre esta matéria é relativamente reduzido, estando essencialmente centrado em generalizações acerca da importância das relações externas na ação do diretor escolar. O interesse e a novidade dos resultados produzidos neste estudo, observado um caso específico, ajudam à compreensão sobre a influência das relações externas nos processos de gestão do diretor escolar.

Concluído este estudo sobre a influência de uma relação estabelecida entre um Agrupamento de Escolas, com alunos enquadrados em regime de alto rendimento desportivo, e uma Organização Desportiva, nos processos de gestão do diretor, destacamos as conclusões seguintes.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, respeitante à caracterização da trajetória da relação estabelecida entre o Agrupamento de Escolas e a Organização Desportiva, esta investigação permite-nos dizer que:

1) Observa-se um acréscimo nos processos formais da relação e um decréscimo nos informais. Nos últimos mandatos diretivos, os processos de planeamento e de avaliação da relação externa são mais evidentes. Por estas razões, regista-se uma institucionalização da relação, verificada através da hierarquização de assuntos e de intervenientes participantes no processo relacional;

2) A relação com a Organização Desportiva é um instrumento de promoção da imagem da escola no exterior. A projeção da imagem do Agrupamento de Escolas, por associação à Organização Desportiva (e aos seus alunos/atletas), surge como evidência comum nos dados relativos às quatro diretoras. A valorização simbólica, a promoção e visibilidade externa do Agrupamento de Escolas revelam-se importantes na identificação das manifestações mais significantes traduzidas pelas diretoras;

3) Identificamos a perceção da comunidade escolar e local sobre o estatuto privilegiado conferido aos alunos da Organização Desportiva por parte da direção do Agrupamento de Escolas, o que se traduz na vivência de tensões organizacionais na ação diretiva.

Relativamente à análise das lógicas de ação do diretor procuramos conhecer as prioridades, os princípios e as estratégias da ação. Neste sentido, e relativamente ao segundo objetivo do estudo, respeitante à identificação e descrição das lógicas de ação dos diretores, esta investigação permite-nos dizer que:

1) Cada diretora evidencia racionalidades próprias que orientam e determinam a sua ação educativa e diretiva, dando significado às suas práticas. Identificamos quatro perfis diferenciados de acordo com as prioridades e os princípios de ação de cada diretora, e de acordo com as representações de Barrère: Alice – a diretora “mestre-de-obras”, Beatriz – a diretora “psicossocióloga”, Camila – a diretora “eficaz” e Dulce a diretora “empreendedora”;

2) Os focos de ação identificados revelam a tendência da ação diretiva centrar-se em prioridades de gestão educativa e pedagógica da escola. Na etapa inicial da relação com a Organização Desportiva, registamos que o foco da ação está centrado na

obtenção de recursos, no clima e na credibilização externa do Agrupamento de Escolas. Nas etapas seguintes, registamos que o foco da ação se move para medidas de promoção da eficácia educativa;

3) Existem regularidades presentes nos princípios de ação. A identificação com os normativos legais relativos à educação inclusiva, e de apoio aos alunos em regime de alto rendimento desportivo, estão presentes nos dados apresentados;

4) O estudo mostra a existência de princípios de ação associados à abertura da escola ao exterior e revela a importância dos valores atribuídos às parcerias externas e ao alargamento dos atores que participam no contexto da escola;

5) A Organização Desportiva possibilita um conjunto de trocas recíprocas em termos de recursos humanos, materiais e institucionais que são percebidas, pelas diretoras, como cada vez mais necessárias para o Agrupamento de Escolas;

6) A relação externa estabelecida entre o Agrupamento de Escolas e a Organização Desportiva envolve oportunidades e constrangimentos que promovem o desenvolvimento de estratégias de ação diferenciadas nas diretoras.

Os processos de gestão do diretor foram analisados numa perspetiva que agrupa as tarefas da ação diretiva em quatro domínios: gestão pedagógica e educativa, gestão operacional e funcional, relações humanas (internas) e relações externas. Relativamente ao terceiro objetivo do estudo, respeitante à compreensão da influência da relação externa nos processos de gestão, esta investigação permite-nos dizer que:

1) Na gestão pedagógica e educativa, a relação externa com a Organização Desportiva tem influência na constituição das turmas, na elaboração dos horários, na distribuição de serviço, no currículo e nos processos de avaliação dos alunos do Agrupamento de Escolas. A influência manifesta-se desde a origem da relação externa, até à atualidade, intensificando-se nos últimos mandatos;

2) Na gestão operacional e funcional, a relação externa tem influência nos processos de financiamento e de gestão dos espaços e equipamentos do Agrupamento de Escolas. As contrapartidas financeiras provenientes da relação externa, formal e protocolada, interferem e alteram a gestão financeira das diretoras, que canalizam estas contrapartidas para o desenvolvimento de projetos internos, bem como para a aquisição e melhoria de espaços e equipamentos do Agrupamento de Escolas. A influência

manifesta-se desde a origem da relação externa, até à atualidade, salientando-se alguns momentos mais significantes ao longo do período temporal analisado (e.g. oferta e instalação de um campo desportivo);

3) Na gestão das relações humanas (internas), a relação com a Organização Desportiva tem influência nas relações estabelecidas entre as diretoras e os membros da comunidade escolar. Consideramos que a ação das diretoras se altera essencialmente no sentido de criar mecanismos de recompensa aos diferentes atores escolares do Agrupamento de Escolas, de certo modo compensatórios da tensão organizacional provocada pela influência da relação externa nos processos de gestão pedagógica e educativa da ação diretiva;

4) Sobre as relações externas, a relação entre o Agrupamento de Escolas e a Organização Desportiva tem influência nos processos de gestão das diretoras, alterando as suas relações com as autoridades escolares (organismos educativos do Estado);

5) As diretoras utilizam a relação externa com a Organização Desportiva para valorizar e promover a imagem do Agrupamento de Escolas, aumentando a sua visibilidade no exterior.

Em suma, este estudo permite compreender a influência que uma relação externa, estabelecida entre um Agrupamento de Escolas e uma Organização Desportiva, assume na ação dos diretores escolares, conhecendo a interferência sobre as diferentes áreas funcionais da gestão escolar, nomeadamente, no que se refere à gestão pedagógica e educativa, à gestão operacional e funcional, às relações humanas (internas) e às relações externas. O estudo da relação estabelecida entre as duas organizações permite-nos compreender que a abertura do Agrupamento de Escolas ao ambiente externo tem associada a participação de novos atores e interlocutores que passam a influenciar os processos de gestão dos diretores escolares e as lógicas de ação declaradas no desempenho do seu cargo.

*

* *

Terminado este estudo, consideramos que a sua extensão poderia seguir duas perspectivas:

No Agrupamento de Escolas estudado: os resultados obtidos nesta investigação, relativa à análise da ação diretiva sobre influência de uma Organização Desportiva com alunos enquadrados em regime de alto rendimento desportivo, poderão suscitar interesse no estudo da influência de outros contextos, organizações ou ambientes específicos (e.g. ensino articulado) nos processos de gestão do diretor escolar. Ainda no Agrupamento de Escolas estudado, e como extensão desta investigação, poderá ser interessante o alargamento deste estudo à compreensão da influência da relação externa com a Organização Desportiva na cultura organizacional do Agrupamento de Escolas.

Noutros Agrupamentos de Escolas: os resultados obtidos nesta investigação poderão suscitar o desenvolvimento de novos estudos no âmbito da compreensão da influência que outras organizações desportivas, com alunos enquadrados em regime de alto rendimento desportivo, assumem nos processos de gestão escolar.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, N., et al (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves, N., et al (1997). *Escola e comunidade local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (4ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bacharach, S. & Mundell, B. (1993). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In Sarmento, J. (Org.) *Autonomia da escola: políticas e práticas* (pp.123-156). Porto: Edições ASA.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edição 70.

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris: Puf.

Barrère, A. (2013). Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53), 285-491.

Barrère, A. (2017). A ação pedagógica dos gestores principais de instituições francesas: oportunidades e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33 (3), 645-662.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In Canário, R. (Org.), *Inovação e projeto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 91-107.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In Mendes, N., Costa, J. & Ventura, A. (Orgs.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp.11-22). Aveiro: Universidade de

Aveiro.

Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo: a regulação vitruviana. In Lima, L. e Sá, V. (Orgs.), *O governo das escolas* (pp.23-40). V.N. Famalicão: Edições Húmes.

Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In Gairín, J. (Org.), *La Gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp.125-137). Barcelona: UAB-ORT.

Barroso, J., Dinis, L. L., Macedo, B. & Viseu, S. (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In Barroso, J. (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp.163-190). Lisboa: Educa & Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barroso, J. & Sjorslev, S. (1991). *Estruturas da administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da comunidade europeia*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Barroso, J. & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: Um espaço de regulação. In Barroso, J. (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp.129-162). Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolman, L. & Deal, T. (2007). The manager as politician. *Educational leadership* (2^a Ed) (pp.115-133). San Francisco: Jossey-Bass.

Branco, M. (2013). *Papéis e funções do diretor de um Agrupamento de Escolas. A importância das relações externas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Lisboa.

Calafate, E. (2017). *O papel político-social do diretor escolar: Percepções de uma diretora de Agrupamento de Escolas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Lisboa.

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R.

(Org.) *Inovação e projeto educativo de escola* (pp. 57-85). Lisboa: Educa.

Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.

Carvalho, L.M. (2014). *A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal. Um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizadas na área científica da educação, em universidades portuguesas (2000- 2012)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Carvalho, L. M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In Machado, J. & Alves, J. (Orgs.), *Professores e escola, conhecimento, formação e ação* (pp. 8-30). Porto: Universidade Católica Editora.

Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas - teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Deal, T. & Peterson, K. (2007). Eight roles of symbolic leaders. *Educational Leadership* (2ª Ed) (pp.197-210). San Francisco: Jossey-Bass.

Dinis, L. L. (2002). O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 115-136.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade em Portugal: uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados – Revista de ciências sociais*, 58 (3), 825-855.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L., Sá, V. & Silva, G. (2017). O que é a democracia na "gestão democrática das escolas"? Representações de diretores(as). In Lima, L. & Sá, V. (Orgs.). *O governo das escolas: democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Húmus.

Mintzberg, H. (1999), Profession: manager. Mythes et réalités. *Harvard Business Review – Le Leadership*, 5-39.

Quaresma, A. (2014). *Regulação política e reconfiguração do perfil profissional do diretor de escola: a opinião dos membros do Conselho das Escolas* (Tese de

Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Lisboa.

Rocha, M. C. J. & Brabo, T. S. A. M. (2017). Diretoras e diretores de escolas públicas em Portugal e no Brasil: esboço de uma análise interseccional. In Lima, L. & Sá, V. (Orgs.). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 87-133). Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial. *Revista de Educação*, 7 (1), 49-64.

Sanches, M. (2005). Liderança educacional para a mudança e inovação: os desafios da indeterminação em ‘Terra Incógnita’. In Ponte, J., Pintassilgo, J. & Galvão, C. (Orgs.), *Itinerários - Investigar em Educação* (pp.1579-1599). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, J. (2013). *Estratégias de liderança de um diretor escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Lisboa.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Stake, R. (2016). *A Arte da investigação com estudos de caso* (4ª ed.). Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.

Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51–76.

Torres, L. & Palhares, J. (2009) Estilos de liderança e escola democrática, *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.

Van Zanten, A. (2006). A interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In Barroso, J. (Org.), *A regulação das políticas*

públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores (pp. 191-226). Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Videira, D. (2012). *Organização e liderança escolar à luz dos dois últimos modelos* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Yañez, J., Moreno, M., Estepa, P., Martínez, J. & Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis Educación.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/249886>.

Decreto-Lei n.º272/2009, de 1 de outubro. *Diário da República n.º 191/2009, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/490995>.

Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/178586>.

Decreto-Lei n.º45/2013, de 5 de abril. *Diário da República n.º 67/2013, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/259980>.

Despacho 9386-A/2016, de 21 de julho. *Diário da República n.º 139/2016, 1º Suplemento, Série II*. Lisboa: Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e dos Secretários de Estado da Educação e da Juventude e do Desporto. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/74997344>.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, Série II*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/107756793>.

Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115648907>.

Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115648908>.

Anexos

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação tem como tema “A influência das relações externas nos processos de gestão do Diretor”, sendo o objeto de estudo focado na dimensão relacional externa do trabalho do diretor, analisando um caso particular, entre um Agrupamento de Escolas e uma Organização Desportiva.

Esta investigação insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Neste estudo pretendemos identificar as características da relação externa em investigação, analisando as lógicas de ação do diretor no seu trabalho de gestão, procurando ainda compreender a influência desta relação externa no seu trabalho.

Tendo em atenção a finalidade deste estudo, optámos por realizar uma investigação de abordagem qualitativa, procedendo a recolha de dados através de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão surgir em breves transcrições, como na íntegra. No entanto, será sempre assegurado o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios).

A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. O texto integral ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. No culminar do estudo, o mesmo poder-lhe-á ser remetido, caso esteja interessado, após a apresentação pública dos resultados.

Agradeço toda a disponibilidade demonstrada em colaborar no estudo.

O investigador

A Diretora

(Rodolfo Reis Viegas)

GUIÃO DA ENTREVISTA

Informações

Data: ____/____/____ Hora: ____h____min Local: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Recursos: _____

Apresentação e legitimação da entrevista

Tópicos orientadores

Agradecer a disponibilidade;
 Explicitar o problema, os objetivos e os benefícios do estudo;
 Colocar o entrevistado na posição de colaborador, disponibilizando o esclarecimento de eventuais dúvidas;
 Explicar o procedimento: duração prevista da entrevista, utilização do gravador e pedido de autorização para gravação áudio e posterior transcrição da informação.

Eixo de análise 1 (EA1)

Descrição da relação externa entre o AE e a OD

Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos de recurso e de aferição
Objetivo 1 (O1) Identificar as características da relação externa entre o AE e a OD.	(O1) (Temporalidades e atores) Em primeiro lugar, poderia indicar qual é o período definido para o seu mandato? Como teve o primeiro contacto com o protocolo de cooperação entre o AE e a OD? Até à data, em que fases do seu mandato foram estabelecidos os contactos institucionais que formalizaram a relação entre o AE e a OD?	(Duração do mandato) (Início e final da relação - enquanto diretora) (Inicial – tomada de posse) (Intermédia - ao longo do mandato) (Final – avaliação do mandato)

	<p>E ao longo do ano letivo, em que momentos se desenvolvem esses contactos?</p> <p>Quem são os intervenientes desses contactos que referiu?</p> <p>(Padrão da relação)</p> <p>Como se desenvolve a relação entre o AE e a OD ao nível da formalidade?</p> <p>E ao nível da regularidade?</p> <p>E nesse processo, pode identificar e descrever algum momento crucial, marcante ou crítico ocorrido até à data desta entrevista?</p> <p>(Incidência da relação)</p> <p>Na sua ação enquanto diretora do AE, em que áreas do trabalho de gestão considera que a relação com a OD tem interferido?</p>	<p>(Planeamento/Antecipação - preparação do ano letivo; (Implementação - início do ano letivo) (Acompanhamento - ao longo do ano letivo) (Avaliação - final do ano letivo)</p> <p>(Quem se relacionava - atores) (Quem realizava os contactos) (Direção, Lideranças intermédias, Professores, Funcionários)</p> <p>(Descrição do processo e como se manifesta) (Formal - informal) (Regular - irregular) (Calendarizado - espontâneo)</p> <p>(Momento crucial, marcante e/ou crítico)</p> <p>(Identificação) (Quais?) (Áreas funcionais: gestão educativa, gestão operacional e funcional,</p>
--	--	---

<p>Objetivo 3 (O3)</p> <p>Compreender a influência da relação externa no trabalho do diretor, analisando as consequências da relação na ação do diretor.</p>	<p>(O3)</p> <p>Nessas áreas do seu trabalho de gestão será possível identificar e caracterizar algum aspecto relevante, prioritário ou crítico?</p> <p>Enquanto diretora do AE, assume alguma influência na OD? Se sim, como se processa essa influência?</p> <p>Esse processo de influência já teve alguma consequência na OD? Se sim, qual?</p>	<p>relações humanas internas e relações externas)</p> <p>(Aspectos relevantes, prioritários e/ou críticos)</p> <p>(Consequência da relação)</p> <p>(Estratégia)</p> <p>(Ação na OD)</p> <p>(Consequência da relação)</p>
---	--	--

Eixo de análise 2 (EA2) Lógicas de ação do diretor		
Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos de recurso e de aferição
<p>Objetivo 2 (O2)</p> <p>Analisar as lógicas da ação do diretor, identificando as regras de ação e as estratégias seguidas em cada área funcional.</p>	<p>(O2)</p> <p>Que prioridades estabelece na sua ação de diretora para este período do seu mandato?</p> <p>Ao longo deste mandato, quais são as principais dificuldades e preocupações que sente no trabalho de gestão por interferência da relação com a OD?</p> <p>Como as vai processando e enfrentando?</p> <p>Pode descrever como a relação entre o AE e a OD interfere na sua ação de diretora em cada uma das áreas específicas do seu trabalho de gestão?</p>	<p>(O2)</p> <p>(Prioridades)</p> <p>(Dilemas)</p> <p>(Dificuldades)</p> <p>(Preocupações)</p> <p>(Pergunta mais geral e aberta)</p> <p>(Regras de ação)</p> <p>(Como?)</p>

		<p>(Balizas de discurso)</p> <p>(Gestão pedagógica: constituição de turmas, elaboração de horários escolares, gestão da assiduidade, gestão do comportamento, sucesso educativo e currículo).</p> <p>(Gestão operacional e funcional: governo e gestão de recursos humanos, materiais, espaciais, temporais, financeiros)</p> <p>(Relações humanas internas: gestão de pessoal, mobilização e motivação, liderança)</p> <p>(Relações externas: imagem do AE, comunicação e prestação de contas, ação estratégica e de influência no exterior)</p>
	<p>Para este mandato, quais os objetivos que definiu para a relação com a OD?</p>	<p>(Objetivos e interesses)</p>
	<p>Ao longo deste mandato, considera que já existiram alterações dos objetivos e das estratégias iniciais definidos para a relação com a OD? Pode esclarecer sobre essas alterações?</p>	<p>(Regras de ação)</p> <p>(Estratégias)</p> <p>(Orientação)</p> <p>(Avaliação)</p>

Reflexão e agradecimento
Tópicos orientadores
Solicitar ao entrevistado uma análise sobre a entrevista (o que pensa da investigação e do seu próprio contributo); Questionar sobre algum aspeto que o entrevistado considere importante acrescentar à entrevista; Agradecer pela sua participação e papel colaborante.

ANEXO 3 – Transcrição das entrevistas (Exemplar)

ANEXO 3 – Transcrição da entrevista (Exemplar)

Transcrição da 4ª entrevista - Participante 4

DIRETORA DULCE

21/01/2019 – 12h00

Duração: 56'35''

(Apresentação e legitimação da entrevista)

R – Gostava se me pudesses indicar o período que está definido para este teu mandato.

P4 – 2017 a 2021.

R – Junho 2017?

P4 – Foi. 29 de junho de 2017.

R – Como é que tiveste contacto com o protocolo de colaboração existente entre o Agrupamento e a OD?

P4 – Já o conheço desde sempre porque eu sou professora aqui no Agrupamento há 20 anos, 21, neste momento. Quando a OD para cá vem e faz as primeiras, estabelece as primeiras relações, na altura com a Presidente do Conselho Diretivo, a professora “Luísa”, portanto, passei logo a ter contacto com este protocolo com a OD. Até porque, sempre fui membro do Conselho Pedagógico e, portanto, nunca perdi a noção daquilo que ia sendo desenvolvido, independentemente dos diretores ou dos presidentes dos conselhos diretivos terem formas diferentes de trabalhar ao nível do Conselho Pedagógico as questões das relações externas.

R – E como diretora?

P4 – Como diretora, assim que assumimos esta direção, que esta direção assumiu, foi logo um ponto central procurar todos os protocolos existentes e começar a estabelecer prioridades sobre aqueles que seriam mais necessários. Considerámos este prioritário. Prioritário porque os alunos são em número considerável, porque os alunos têm de facto reconhecido na Lei a possibilidade de ter medidas diferentes, independentemente do 54¹²⁸ que é só deste ano, mas o ano passado eles já tinham a lei que está subjacente aos atletas de alta competição ou potenciais atletas de alta competição e, portanto, foi sempre uma prioridade. Depois também pela contrapartida que a OD pode dar, e que tem dado ao longo destes anos todos, no retorno financeiro ao Agrupamento para projetos de intervenção que, no fundo, possam consolidar melhorias substantivas em todo o Agrupamento. E, portanto, uma coisa está relacionada. Portanto, nós temos de dar resposta àquilo que são as necessidades dos atletas, e a OD apoia-nos naquilo que são as nossas necessidades de implementação de vários processos de melhoria interna.

R – Existiu algum momento formal de apresentação entre as duas entidades?

P4 – Sim. No ano passado e este ano de novo. Porque a OD, entretanto, com o que aconteceu no ano passado, quisemos fazer logo um protocolo, estivemos reunidos na OD. Só que a OD no final do ano teve aqueles episódios menos simpáticos e, portanto, ficou tudo parado. Isto é, aquilo que era o nosso processo de negociação daquilo que a escola poderia dar à OD, e do que a OD poderia dar à escola, parou no momento em que a OD também entrou num processo de reestruturação. E, portanto, só este ano, com a entrada do novo diretor é que recomeçámos. Mas não parámos o trabalho, isto é, potenciámos aqui alguns aspetos que nós considerámos positivos de trabalho com a OD no sentido de dar resposta àquilo que são as suas necessidades. Ficámos à

¹²⁸ Referência ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e/ou ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

espera do protocolo, ou seja, daquilo que são as respostas da OD em relação à escola e, portanto, não temos o protocolo ainda firmado. Neste momento, está em cima da mesa da última reunião que foi a semana passada, com o novo diretor que tem em cima da mesa um protocolo de trabalho colaborativo. Ainda não está assinado, porque estamos a fazer mediação de alguns aspetos, mas considero que muito em breve estará consolidado.

R – Portanto, o protocolo que neste momento está em vigor é o protocolo antigo?

P4 – Não está em vigor, porque ele todos os anos termina. Isto é, como qualquer protocolo, ou pelo menos aqueles que nós temos, são protocolos anuais e, portanto, todos os anos terminam a não ser que esteja lá uma cláusula a dizer que ele é retomado se ninguém denunciar. Neste caso, portanto, ele terminou até porque há mudança de direção do Agrupamento, há mudança da liderança também da OD e, portanto, nós temos mesmo de reestruturá-lo.

R – Está a ser reestruturado?

P4 – Está a ser reestruturado, sim.

R – Ao longo do ano letivo que tipo de contactos e em que momentos são feitos os contactos com a OD? Estão calendarizados, ou aparecem de forma espontânea?

P4 – Não, normalmente nós recebemos o representante da OD quase diariamente, ou pelo menos semanalmente uma ou duas vezes. Os elementos da direção que dizem respeito, ou lá em baixo na coordenação. Portanto, são duas escolas que trabalham com a OD, o Agrupamento tem nove estabelecimentos de ensino, mas só duas é que trabalham com a OD, que é a EB 2,3 “A” e a secundária. Portanto, o professor “João” que é quem faz aqui, no fundo, de interlocutor entre a OD e a escola, vem cá três vezes por semana, quatro vezes por semana, depende um bocadinho daquilo que é o nosso trabalho. E, portanto, nós recebemo-lo, quer a coordenação da EB 2,3 “A”, quer a direção. E a direção poderei ser eu, portanto, pode não ser nada que tenha a ver diretamente com a diretora, ou seja, com uma questão de política educativa, mas tenha a ver com resolução de um problema pontual e, aqui, com os membros da direção que são responsáveis para o ensino secundário, a subdiretora e a adjunta “Isabel”. E portanto, às vezes é só com essas professoras que fala ou só com a coordenadora da EB 2,3 “A”, não fala comigo. Quando fala comigo é porque é uma questão de política educativa que é preciso decidir. Não tem um carácter formal, mas há questões que são colocadas e que eu atendo sei lá, uma vez por semana, quinzenalmente, pelo professor “João”. É isso. Marcado, marcado, só mesmo estas reuniões formais. Quer estas reuniões que dizem respeito a esta nossa relação com a direção da OD, quer as reuniões em que nos propõem atividades lúdico-pedagógicas da OD para a nossa escola, normalmente é na EB 2,3 “A” que elas têm lugar. Este ano já teve lugar lá uma, os “desportistas” vieram falar com os alunos, e foi um momento simpático daquilo que também eles nos podem dar, de contacto com o mundo do desporto, sobretudo do mundo do desporto de “modalidade” que é um bocadinho diferente do resto.

R – Esses contactos entre o Agrupamento de escolas e a OD alargam-se para além da direção, ao nível de coordenadores de diretores de turma, dos próprios diretores de turma?

P4 – Sim, também, também. Nós normalmente também...há reuniões no início do ano para podermos estabelecer aqui, e no final do ano...isso está lá no protocolo, mais ou menos claro, sim, acho que está claro. É que há aqui momentos muito importantes das relações a nível institucional. É no final do ano para fazer a síntese do que aconteceu e apresentar os novos atletas, porque a antecipação do quadro de atletas que vamos ter no próximo ano é muito importante para a constituição de turmas, para a reorganização do nosso trabalho. E no início do ano, sobretudo, na relação com o coordenador dos diretores de turma para passar, um bocadinho, a palavra do que é trabalhar com um atleta que tem uma legislação específica e que

tem direitos que, às vezes, nós conseguimos dominar toda a legislação. “Nós” professores. E eu sou sempre professora. E portanto, nós professores não conseguimos dominar e está lá o membro da OD para fazer lembrar o que é que podemos fazer para poder integrar. E portanto, esses dois momentos são dois momentos-chave. O do final do ano para fazer o balanço e para dizer quais são os novos atletas que vão aparecer e portanto, no fundo, para negociar connosco, entre aspas, a constituição de turmas e os horários dos alunos. Porque aqui na secundária é muito difícil, na básica não tanto porque nós estabilizámos ali mais facilmente. E depois, é aqui no início do ano falando logo de uma forma genérica com todos os diretores de turma. Depois o representante, além de falar com a direção e com a coordenação, também fala com os diretores de turma sempre que se considera necessário, sempre que há um problema com o aluno X, ou com o aluno Y. Agora, este ano, tem falado com a equipa multidisciplinar. Portanto, estes alunos foram integrados automaticamente, alguns destes alunos foram integrados automaticamente na equipa multidisciplinar, até porque há alunos oriundos dos países PALOP. E, portanto, ao serem integrados na equipa multidisciplinar também o representante da OD articula com essa equipa e existem protocolos com esses alunos. Eles estão a fazer uma parte na escola, portanto, alunos do básico, da educação básica, estão a fazer uma acomodação curricular. Portanto, não vão a todas as disciplinas e têm uma parte do trabalho na OD com um professor tutor lá, que a OD atribuiu. E, portanto, há depois uma avaliação desse percurso, é uma espécie de um estágio pedagógico que eles estão a fazer. O professor titular de lá faz a avaliação do percurso desses alunos, junta cá com o conselho de turma e com a avaliação deles, e portanto, no fundo, eles vão ter medidas diferenciadas em sala de aula porque não vão a todas as disciplinas, não têm a mesma carga curricular dos colegas. O balanço do primeiro período dessas medidas, com base no 54¹, na básica foi muito positivo. Portanto, os miúdos passaram a estar integrados, estamos a falar de alunos que têm dificuldade no português mas que não, ao abrigo do 54¹ e da portaria de avaliação, ainda não têm direito a um professor só para eles com português língua não materna, porque eles são falantes português, português, mas não na dimensão de todos os outros. Então nós temos aqui estas medidas de flexibilidade que estamos a trabalhar com eles. Não é só com os alunos da OD, também estamos a fazer isso com outros alunos da escola, mas não na OD, com empresas locais. Mas aqui os da OD, neste momento, foram os que tiveram sucesso imediato, porquê (?), porque como nós temos uma parceria de há tantos anos...com os outros tem sido muito difícil porque nós precisamos de outros intermediários. Enquanto esta parceria de há muito tempo foi muito fácil faze-la funcionar para isto, e está a funcionar, e a avaliação foi muito positiva. Portanto, estamos à espera de no final do ano letivo os alunos tenham sucesso, alunos que tem muitas dificuldades aqui na integração, desmotivação, idade elevada, não dominar a língua portuguesa na perfeição, e aí também temos uns *apoiozitos* que temos dado. Mas a base é mesmo esta, a da acomodação curricular com este estágio pedagógico que eles estão a fazer, e da relação do conselho de turma com a OD para viabilizar o sucesso educativo destes jovens.

R – No fundo, a OD também participa no conselho de turma?

P4 – De certa forma sim. Sim porque manda os relatórios de tudo aquilo que eles cumpriram na OD. E eles lá cumprem de outra maneira, porque é aquilo que eles gostam e é muito fácil. Nós gostaríamos que para outros nossos alunos, nas empresas, com aquilo que eles gostassem, também fosse fácil. Mas a verdade é que a empresa ainda não está...

R – Numa relação tão próxima como a OD e tão organizada?

P4 – Não, não. E também para fazer este despiste destas acomodações curriculares, ou destes estágios pedagógicos, temos sempre na equipa multidisciplinar um dos nossos psicólogos que faz sempre primeiro a identificação do que são as motivações dos alunos, aquilo que eles gostariam mesmo de fazer, e que depois acompanha os estágios. É ele que está a fazer esse trabalho. Portanto, está a faze-lo muito bem com a OD, e de facto há aqui entraves com os

outros. Esta relação, este protocolo, esta relação profunda que temos com a OD é muito mais...facilita, facilita completamente o trabalho com os alunos.

R – Neste processo, consegues identificar algum momento marcante da relação ou um momento crítico da relação?

P4 – Momento crítico foi o que a OD teve, esse sim trouxe alguns problemas. Porque o impacto da desordem de um espaço desportivo, numa comunidade como a nossa, e como em qualquer outra seria, portanto, teve do ponto de vista disciplinar na escola EB 2,3 “A”, foi uma agitação muito grande. Até porque toda a gente conhecia, até conheciam quem lá foi provocar os desacatos, e depois a resposta. E, portanto, esta tensão ainda não está ultrapassada. Esta tensão é uma tensão que nos ultrapassa, foi uma circunstância que tem a ver com a OD e, no fundo, com a liderança da OD num contexto específico, mas que teve impacto porque quem participou é de “Localidade A”, e, portanto, isto traz aqui alguns dissabores e alguns problemas que nós estamos a tentar ultrapassar. Aliás, aquela medida de virem cá os “desportistas” este ano fazer uma sessão de charme e divulgar o que é um “desportista” no ativo, e qual é a relação dele com o plano de estudos. Porque foram “desportistas” de sucesso académico e escolar, e foi também uma forma de tentar, no fundo, acalmar um bocadinho, atenuar o impacto dessa medida. Portanto, foi o momento mais difícil e ainda não está completamente sanado, e é muito difícil, às vezes, ultrapassar. E a comunidade, a comunidade de “Localidade A” desde o início, alguma comunidade mais antiga que ficou desde início, desde o tempo da professora “Luísa”, e isso eu sei, é o impacto que acham que a OD é privilegiada. Mas qualquer atleta de alta competição é privilegiado ao nível da legislação desde sempre. E portanto, este privilégio não é um privilégio da escola face à OD. É um privilégio que estes atletas têm direito, é que eles são atletas e estudantes, e os outros são só estudantes. E, portanto, a comunidade local perceber isto é difícil. Nós achámos que isso estava a ser ultrapassado, mas aquele incidente fez renascer este ódio, ou este problema, e nós temos evidências que eu depois poderei mostrar, evidências mesmo desta revolta do local face aos alunos da OD, que é uma coisa que estava quase ultrapassada.

R – Identificaste um momento crítico, e um momento positivo que tenha sido marcante?

P4 – Foi a constituição da turma UAARE¹²⁹, sem dúvida. Isso é que é um potencial fantástico, não só para os alunos da OD, não só para os professores que estão envolvidos no projeto, mas para todo o Agrupamento. É um pensamento à partida. Mas o convite vem da OD, vem da anterior direção da OD, através do professor “João” vem o convite. Com algumas dúvidas. Porque aquilo termina, eventualmente, num ensino à distância e eu já percebi que o professor “João” é completamente desfavorável ao ensino à distância. Mas todo o processo de construção da aprendizagem destes jovens através desta turma UAARE, assim que nos foi apresentado, considerámos que era um potencial de sucesso do ponto de vista da literacia informática para todos os alunos do nosso Agrupamento. E portanto, isso é que nós achamos que é uma coisa fantástica. É que dá recursos aos docentes, forma os docentes em plataformas informáticas que permitem e facilitam o trabalho com os alunos da OD e com qualquer aluno deste agrupamento. Melhora as nossas práticas educativas. Muito mais do que ter um manual virtual é de facto nós podermos produzir, isto é que é importante, os nossos próprios instrumentos de trabalho e colocá-los numa plataforma que depois difunda todo o nosso conhecimento, e trabalhe com os alunos tudo aquilo que nós pretendemos fazer com eles. Isto é que é um grande potencial, isto é o ponto máximo. Eu acho que está a correr muito bem.

R – A UAARE é um momento marcante da relação, um grande passo para a relação. Tal como acabaste de dizer contribuiu para a melhoria das aprendizagens e das práticas educativas da escola. Em que outras áreas sentes que a relação interfere no teu trabalho de gestão?

¹²⁹ Unidade de apoio ao alto rendimento na escola

P4 – Existem áreas que nós ainda podemos melhorar, mas que neste momento eu não toco porque não conseguimos. Eu tenho sempre muito claro na minha cabeça que isto é um mundo. Um agrupamento de três mil e duzentos alunos é um mundo. E nós temos de estabelecer prioridades e nós não podemos fazer tudo. Há aqui na relação da direção com a OD um terceiro elemento que é importante. E que nós estamos a tentar fazê-lo através da UAARE, também. Que é a Câmara Municipal. É aqui um trio que nunca foi conseguido, nunca foi conseguido. Não vou dizer que...eu eventualmente terei aqui as minhas hipóteses, mas não estão comprovadas, isto tem a ver com questões políticas. Nunca foi conseguido e eu acho que esta UAARE vai-nos permitir, porquê(?), porque a Câmara Municipal no projeto Lisboa 2020, na candidatura que nós estamos à espera que seja mesmo validada, também interage com a OD do ponto de vista de dotar a escola de salas tecnologicamente mais avançadas. E também de secretarias, mesas, cadeiras, toda a disposição das salas. As chamadas salas do futuro. Portanto, a autarquia tem isso bem presente no projeto que fez. Nós conhecemos, fomos intermediários com a Câmara Municipal com quem também estabelecemos um protocolo, e, portanto, somos as duas entidades que, no fundo, estão a concorrer, apesar de ser a candidatura da Câmara. E há uma parte que é essa mesmo, que é dotar quer uma escola quer outra dessas salas do futuro. E essas salas do futuro também estão alicerçadas na UAARE. E a própria UAARE vai precisar da autarquia para validar algumas das propostas que estão feitas. Aliás, eu já percebi agora, hoje de manhã, estivemos ali reunidos e percebi que as escolas de sucesso são aquelas cujas autarquias, esse é o nosso problema, têm muito dinheiro. Por acaso, há um exemplo que é caricato que é da minha terra. E na minha terra eu sei que é das autarquias mais ricas do país, e portanto, temos de ter a noção que “Localidade A” é das mais pobres. Eu estou sempre a dizer isso ao doutor “Tiago” que é o coordenador nacional das UAARE. E portanto, o desnível entre uma autarquia que pode dar tudo aos estudantes e uma autarquia em que não pode dar quase nada, e eu sei, por acaso foi uma coincidência, que daqui vai sempre para a minha terra, e portanto, eu conheço muito bem a minha terra. E portanto, sei que há um desnível e sei que esta não pode dar, e que a outra tem todo o dinheiro do mundo para dar, para fazer. Portanto, esta aqui precisa de facto daquela validação da candidatura para poder apoiar-nos e não podemos exigir. Quarta-feira vai haver uma conferência nacional, eu já convidei a Câmara. Hoje, ao final do dia, vou pedir à chefe de divisão de novo, a ver se ela está cá na quarta-feira, nessa conferência para poder também perceber e ir acompanhando. Porque há de facto aqui a autarquia, no fundo, sem querer, vai ter que se envolver. A autarquia já teve duas primeiras reuniões, já esteve a chefe de divisão numa reunião com o doutor “Tiago”, no início deste ano letivo. E nós convidámo-la, a pedido da autarquia, e também ao doutor “Tiago”, para a abertura do ano letivo. Portanto, significa que a autarquia está disponível para trabalhar e melhorar aquilo que esta turma UAARE nos vai potenciar.

R – Estamos a orientar muito para a UAARE e a minha pergunta vai um pouco mais atrás, alargando novamente a nossa conversa a todos os alunos que frequentam o agrupamento e que pertencem à OD. Esses alunos, e o protocolo, já ficou evidente que interferem diretamente com os horários, a constituição de turmas, há pouco falaste em financiamento, a questão curricular. Consegues dar mais exemplos de formas de interferência desta relação na gestão do ano letivo, do teu projeto, do dia-a-dia da escola?

P4 – É o que está escrito lá no protocolo. E fomos nós aqui que pegámos no anterior e que o refizemos. Eu posso entregar a proposta para ser analisada. Estão lá as áreas todas que nós fazemos intervenção. Portanto, nós tivemos em consideração. Os anteriores não tinham. Eram protocolos generalistas, tinham só a questão dos horários e dos bilhetes, tinham questões que a nós não nos diziam respeito. Nós entrámos mesmo a fundo nas questões pedagógicas. E portanto, no fundo, o que nós pretendemos com este protocolo...daí que tenhamos conseguido que o diretor venha cá negociar o que é que...o diretor hoje da OD vem negociar com o doutor “Tiago”, o reforço da escola por parte da DGEST, quer de horas que nós não temos de crédito

horário para professores acompanhantes do projeto, ou dos projetos, quer do reforço de pelo menos meio psicólogo para a escola. Isto significa o que está lá escrito são mesmo medidas pedagógicas. Não quer dizer que o resto não esteja, mas são essencialmente medidas pedagógicas que passam, portanto, pela formação de turmas, que passam pelos horários, pelo acompanhamento dos professores acompanhantes, pela tutoria, passa por tudo aquilo, está lá, agora, não tenho, não consigo fazer o *refresh* de tudo, mas estão lá as alíneas todas daquilo que é o nosso compromisso, e daquilo que nós consideramos ser o compromisso da OD. E tudo o que lá está é essencialmente pedagógico.

R – É nítida a prioridade.

P4 – A prioridade é pedagógica. Ficou lá na mesma os bilhetes. Já percebemos que as pessoas são felizes. Eu costumo dizer “as pessoas são felizes”, certo. É uma prioridade da nossa direção que as pessoas sejam felizes. Os bilhetes para ir ao jogo de “modalidade”, faz as pessoas felizes. Nós não fizemos cair isso, mas não é a nossa prioridade. A nossa prioridade é que os alunos sejam felizes e nós consideramos que para os alunos serem felizes eles têm de aprender, não é só jogar “modalidade”. E, portanto, a nossa prioridade ali naquele protocolo é com as medidas de intervenção pedagógica. Estas que já referimos. Não é só a turma UAARE, são as acomodações curriculares, portanto, estes estágios, e depois são as horas que podemos dar aos professores de sala de estudo para acompanhar estes alunos, ou para o ensino mais vocacionado para a distância com aquilo que a UAARE nos vai deixar cá de instrumentos, que possamos utilizar em determinadas alturas em que eles não estão cá. Portanto, o que está lá é, de facto, no fundo, o que é que nós pedimos à OD que nos faça do ponto de vista pedagógico e o que é que nós podemos fazer do ponto de vista pedagógico. Eu acho que mais do que aquilo que está lá escrito é quase impossível. Porque inclui o 54¹, não inclui só a lei dos desportistas, também inclui o 54¹ com medidas inclusivas. Portanto, está lá tudo aquilo que nós achamos que podemos dar, certo(?). E em troco o que é que eles têm de fazer, que é, no fundo, cumprir minimamente os prazos. Que é difícil para eles, também. E depois, o apoio financeiro que negociamos é que, se eles puderem dar, nós fomos muito exigentes com esse apoio financeiro. Juntámos aqui algumas mais-valias do primeiro agrupamento com o segundo agrupamento, considerámos que havia uma...que do ponto de vista financeiro, as coisas podiam ser atualizadas. Uma atualização. Mas também, com o compromisso que essa verba era para aplicar naquilo que são as medidas pedagógicas que estão a ser aplicadas para eles, e para os restantes membros da comunidade. Porque já vimos que toda a gente vai, no fundo. Portanto, até a parte financeira. O que fica lá fora é mesmo só os bilhetes de ir ao OD. Mas também as pessoas são felizes, e nós não vamos deixar de utilizar isso. Já percebemos que isso é muito importante.

R – Depois eu posso ter acesso a essa proposta?

P4 – Sim, sim, eu posso enviar.

R – Obrigado. Fica notório que também acabas por ter influência na OD. Enquanto diretora assumes ter esta influência na organização OD?

P4 – Se não tivermos influência nas instituições que trabalham connosco, esqueçam lá. Mas posso ser, como disse ali a “Isabel”, no outro dia, na relação com a Câmara, que estávamos ali a definir aquela...isto é um à parte, estávamos a definir aquele plano da feira das profissões, ela no final diz “ai, tu és ditadora”, pois, mas a Câmara tem de perceber o que nós queremos. E eu tenho de impor algumas coisas, lamento. Posso estar enganada, e eu não tenha nada essa vertente ditatorial na organização por dentro, mas quando eu me relaciono com o exterior, depois de conhecer (e já temos ano e meio, certo? Ano e meio), isto é uma troca, tem de haver alguma exigência, algum compromisso, e tem de se cumprir minimamente. E, portanto, a partir deste ano e meio de gestão, acho que já podemos ter confiança com aqueles parceiros que trabalhamos mais aprofundadamente, que há coisas que temos de cumprir dos dois lados, isto

não é uma brincadeira. Isto não é uma brincadeira. Eu posso dizer que hoje foi anulado um protocolo que eu ia assinar ao fim do dia, porque eu ontem encontrei um dos elementos e disse “então, amanhã há protocolo”, “não sei de nada”, eu sei quem lidera ali o grupo, “não sei de nada”, “não sabe, como não sabe? Mas está marcado”, e hoje de manhã já desmarcaram a reunião. E eu sei, portanto, para evitar dissabores. Também eu já estou cá há muitos anos, eu conheço a esmagadora maioria. Esta é uma vantagem. Na OD, de facto, só conhecia o professor “João” e conhecia a anterior, e entre a anterior, no fundo, interlocutora da OD com a escola, e o professor “João”, a diferença é o dia da noite, pois o professor “João” não é nada disto que estava a acontecer. Mas pronto, nós temos que antecipar aqui um bocadinho. Agora nós damos tudo o que podemos, eu passo a maior parte das vezes o meu tempo fora daqui, para poder trazer coisas para aqui. Mas eu tenho de dizer o que nós pretendemos.

R - Certo. E isso também contribuiu para uma melhoria da relação e numa mudança com a OD?

P4 – Sim. Apesar de que esta proposta de melhoria vem deles. Mas eu podia ter dito “ah, não vou pegar nisto”, não percebo nada de computadores, isto era tudo informática, eu sou info-excluída, “vou anular isto”. Mas não, nós temos de agarrar tudo. Com convicção e percebemos. E depois quando eles percebem que nós estamos entusiasmados, depois eles também acabam por ficar. O entusiasmo é que tem de contagiar os dois lados.

R – Ok. Uma pergunta mais aberta. Para a tua ação, no teu plano de intervenção, quais foram as prioridades que estabeleceste? Há aqui duas frases que tu dizes que são interessantes: “que as pessoas sejam felizes” e “que os alunos sejam felizes, mas aprendendo”. As tuas prioridades. Quais foram?

P4 – As prioridades é essa mesmo da felicidade, tendo em conta que nem sempre somos todos felizes, porque às vezes, há medidas que nos desagradam. Elas têm de ir, e porquê (?), porque o nosso objetivo são os alunos. Os alunos, às vezes, também é uma grande chatice estar cá na escola. Às vezes até têm razão, mas pronto. Mas temos de fazer aqui uma mediação, e então, temos de fazer que os alunos sejam felizes mas nunca deixando de parte aquilo que eles estão a fazer cá, que é aprender, que é obter conhecimento, que é transformar o conhecimento. Se fazem da melhor forma ou da pior, às vezes, pronto, também é relativo. Se às vezes é muito chato (?), se calhar. Mas, essa é a prioridade, que os alunos sejam felizes, que o resto da comunidade também, vamos fazendo aqui uns...como é que se chama(?), estabelecendo um equilíbrio entre as forças. Uma vez estamos zangados, outras vezes fazemos pazes, eu como não guardo ressentimento, para mim é fácil, para alguns não é. Às vezes é difícil recuperá-los porque eles não acreditam muito nessa coisa, ficam mesmo zangados. Mas, vamos fazendo aqui este equilíbrio, é difícil, é um desafio, é um jogo. Isto é que é o verdadeiro “modalidade”. Depois outra prioridade é para os alunos aprenderem a viver em democracia. Há aqui um conjunto de princípios da parte da ética, da parte da estética, da parte mesmo da moral que nós consideramos importante. Ainda bem que depois caiu tudo, caiu. Caiu, não. Veio tudo a favor. Eu achava que não ia interferir muito, até na parte pedagógica, mas a legislação mudou toda e, portanto. Porque se a legislação não mudasse, eu também não ia interferir. Não ia ganhar, não ia estabelecer guerras sem necessidade, se continuasse tudo, continuaríamos tudo. Mas mudou a legislação toda, veio um 54¹ fantástico, é fantástico. Veio um 55¹, veio a flexibilidade, vieram as portarias de avaliação, não podemos desperdiçar esta oportunidade. Essa não estava no projeto, porque eu não ia adivinhar que isso ia acontecer. Mas o que estava no projeto é que eu não iria interferir na parte pedagógica. Mas obrigaram-nos, e portanto, foi sem alternativa, pronto, isso caiu e nós aceitamos. Agora a parte da democracia, eu considero que é muito importante perceber como é que isto funciona. Participar, ouvir os outros e, sobretudo, ouvir os alunos. Eu gosto muito de ouvi-los. Cada vez tenho mais prazer. Acho que eles dizem coisas tão acertadas e tão corretas. Às vezes eu não consigo é dar resposta. Porque eu, sozinha, não consigo dar

resposta por trezentos, duzentos adultos que estão a trabalhar comigo. Gostaria mas não consigo. É que eles têm mesmo razão. E depois não consigo dar resposta naquilo que são os problemas materiais, porque também não consigo dar resposta pela tutela que tem de financiar a escola para o nosso proveito. Portanto, gostaria, mas eles têm razão. Tudo, tudo, tudo. Quem compreende os verdadeiros insucessos, os problemas todos, são os alunos. E depois quando eles estão a discutir nas assembleias, porque eu já fui a algumas, e depois discuto com eles e vou dando contra-argumentos, e quando estamos aqui a discutir, eles dizem “ah”. Aliás, a última foi a melhor, dizia assim “ah, eu trago aqui a minha proposta da turma que era ter ar condicionado em todas as salas”, e eu olhei para ele, só o olhar, e ele disse assim “vou voltar a atrás, isto se calhar não é prioritário”, há outras coisas mais importantes aqui para a escola, era para a EB 2,3 “A”. Pronto. Eles próprios conseguem aferir se tiverem um adulto a mediar, agora se eles só discutirem sozinhos, pois então saem as coisas mais...

R – Nesta primeira etapa do teu mandato, quais têm sido as principais dificuldades na tua ação de diretora?

P4 – Financeiras.

R – Financeiras?

C – Financeiras e de formação. Mas já sabia. Portanto, é um problema que já não é problema. Porque eu já sabia quando fiz a candidatura que ia ter problemas financeiros e de formação. Financeiros porque já sabia que não há dinheiro para tudo, e que as escolas aqui do concelho estão de facto, sobretudo, estas duas que dizem respeito ao Ministério da Educação, porque as outras dizem respeito à autarquia, e portanto não são da nossa responsabilidade. Estas duas escolas precisavam de um conjunto de obras muito considerável, e também não podia ser o orçamento de estado todo para “Localidade A”. E, portanto, essa sim. Até achei que foi muita coisa, vamos ver, agora vamos sempre querer mais. Vai ser difícil. A formação, de professores e de assistentes operacionais. Estamos a fazer um esforço nos assistentes operacionais para dar uma formação mais em contexto daquilo que é o projeto educativo, mais em contexto daquilo que são as nossas prioridades. Mas dos professores eu já sabia. Porque eu também sou professora e sei quais são os problemas. Não têm culpa os professores. É que a formação inicial é mesmo muito má. Lamento, ninguém me consegue provar. Ninguém ensina ninguém as questões da diferenciação, ninguém ensina ninguém as questões da flexibilidade. Como é que se pode impor? E eu sou favorável. Mas a esmagadora maioria dos professores não tem instrumentos para poder trabalhar aquilo que neste momento o Ministério da Educação quer. Como é que podemos fazer esta avaliação formativa se ninguém a ensinou, se nós estivemos a viver durante os últimos quatro, oito, talvez doze mandatos sobre a lógica de uma avaliação quantitativa. E para trás também. Esta escola não muda a formação inicial, eu nem sequer estou a falar na formação contínua, porque os centros de formação mesmo assim vão fazendo um esforço de adaptação. Estou a falar da inicial, aquela que nós ouvimos a primeira vez e depois vai para o terreno e faz o quê (?), reproduz o modelo com que aprendeu, é esta a tendência. E reproduz um modelo errado. Já não estou a falar do tempo do “Representante de Estado”, mas é um modelo errado, porque a reforma do “Ministro A” fez alguma diferença, depois veio a reforma do “Ministro B” que também fez alguma diferença, mas nada disto é assumido. Os professores não têm formação adequada, e agora temos esta reforma adequada para poder por... não têm os instrumentos para pôr em prática estas ideias fantásticas de educação enquanto não mudarem a forma como são formados os professores. E a culpa é das universidades, também aqui assumido. Estou a assumir aqui. Se eu contasse o que foi a minha formação inicial, percebiam porque estou a dizer isto. Aquela foi mesmo boa.

R – Voltando a centrar a nossa conversa no tema da OD, como é que a escola internamente lida com esta relação? Os professores, os funcionários, os pais, como lidam?

P4 – Tirando aquele problema dos alunos e dos conflitos que voltaram a intensificar desde o ano passado, e dos pais que também são favoráveis, não me parece que haja aqui alguma desconfiança (vamos por aqui a palavra desconfiança entre aspas) dos pais face aos alunos da OD ou privilégios. Antes pelo contrário, no último ano antes de ser diretora, eu tive três alunos da OD com insucesso e o representante dos pais esteve sempre preocupado em ajudá-los. Ele próprio queria ajudá-los, aos alunos da OD, que dois deles tinham muito insucesso, e portanto, ele se predispunha. Esta era uma conquista que espero que depois dos últimos factos do ano passado, espero que não esteja ultrapassada, e que corra bem, e que nós consigamos restabelecer esta confiança dos encarregados de educação com a OD e com a escola, e com os alunos da OD, e que tenha sido só um *fait-divers* aquele episódio, que seja só um episódio. Depois os professores, continuamos no problema dos instrumentos. Os professores não têm instrumentos, daí que a UAARE seja muito boa, porque vamos aprender. Mas, os professores não têm instrumentos porque isto implica diferenciação pedagógica, isto implica uma forma de trabalhar. E portanto, os professores fazem resistência. Eu posso dar um exemplo, há três alunos da OD, de secundário, um do profissional e dois do regular, que vão ter um conjunto, vão sair mesmo, são atletas de alta competição, ou potenciais, vão sair este segundo período e o terceiro período. Primeira forma de resolver o problema, o interlocutor veio falar com o DT, segunda, veio falar comigo eu fui falar com o DT, olha só como de facto a direção não serve para nada, terceiro, eu fui falar com a equipa multidisciplinar e disse “isto é um caso vosso, vocês vão resolver”. Eu tenho a certeza que vai ser resolvido.

R – Pela equipa multidisciplinar?

P4 – 54¹. Portanto não há diretor que resolva, até porque nós não podemos impor nesta relação. Eu tenho a certeza que agora, com a intervenção da equipa multidisciplinar, aquilo que são...estamos a falar da escola secundária, se fosse a básica, provavelmente já não, porque já são tantos os casos, e aqui nós temos poucos casos na equipa. E, portanto, os poucos que temos, que são os alunos estrangeiros e são agora estes da OD, podem ser, no fundo, atendidos de uma forma específica. Portanto a equipa ao avançar, avança com o 54¹, com a lei por detrás. Portanto, não há diretor que consiga melhor impor aquilo que é a lei que é o Ministério da Educação que impõe. E, portanto, eu agora tenho quase a certeza que vai correr bem. Podem dizer que a equipa é muito mais poderosa que a diretora. Eu também não me importo nada. Se a equipa fizer o bem para os alunos, fico feliz.

R – E sentes que os professores aceitam bem esta parceria?

P4 – Os professores aceitam bem, custa é depois fazer este trabalho para o qual eles não estão preparados. Eles não, pronto. Primeira resistência, horários. Manhã, tarde, quem quer manhã, quem quer tarde. Os alunos da OD normalmente ficam de manhã. Foi sempre uma resistência, obviamente. Porque obrigam que mais anos de escolaridade fiquem à tarde, porque quando estas turmas da OD para de manhã. Estou a falar do básico. Porque aqui não é a mesma lógica. E portanto, isto incomoda. Mesmo aqui no secundário, eles agora passam a ter treinos, que eu já sei, para o ano vão passar a ter treinos de manhã. Se os horários aqui forem para a tarde, provavelmente nós vamos ter aqui alguns problemas de impacto. Ris-te (?), está com pena de mim. Digamos que este é o primeiro constrangimento. Aliás, um professor feliz é um professor que tem horário fantástico no início do ano. Como é que eu posso propor um horário horrível, de tarde, cansados. Eu até gosto. Mas pronto, a maior parte do corpo docente não. A mim custa-me logo é às oito da manhã.

R – É logo o primeiro critério de felicidade?

P4 – Sim, sim. Esse é o primeiro critério, são os horários. E a nós, a OD pode trazer constrangimentos nesta relação dos professores com a OD quando estragar o horário. Se não estragar o horário, o resto vai *soft*, vai bem, caminha bem. E depois, o segundo é as limitações

de formação que os professores possam ter no sentido de diferenciar, porque repara, os alunos estão fora um mês inteiro, quando voltam, mesmo que tenham realizado uma série de tarefas, depois a tendência é validar tudo o que os outros estiveram a fazer. Esta avaliação normativa ficou de tal maneira enraizada na cabeça dos professores, e isto não é nenhuma crítica, mas foi isso que lhe foi pedido estes anos consecutivos. Que eles acham que depois quando eles voltarem, provavelmente vão ter de fazer o mesmo. O doutor “Tiago” diz que teve de interferir numa turma UAARE quando percebeu que os professores tinham marcado os testes todos na mesma altura e são essas as queixas principais do professor “João”. Estas são da OD, mas são de qualquer encarregado de educação. E nós estamos sempre a falar de atletas de alta competição que terão mais dificuldade. Portanto, aqui os professores ficam felizes se não interferir nos seus horários, ou...mesmo assim os professores têm feito um grande esforço de melhorar este trabalho com os alunos da OD. E eu aqui posso dar o exemplo de enquanto diretora de turma, em que aqueles alunos eram atletas de alta competição, e que já tinham dezassete anos, e já tinham muitas repetências, os professores fizeram de tudo para os conseguir salvar. De facto, alteraram até a forma de avaliar os alunos e nós não tínhamos 54¹ na altura, e fizeram. Agora, aqui também o diretor de turma tem um papel principal, e estamos a falar do básico. Agora, quando já estamos no secundário, aí as coisas são um bocadinho mais dificultadas. Mas eu acho que os professores têm boa vontade, não me parece. Eles gostam da OD, e depois gostam que os alunos da OD tenham sucesso. Há alunos brilhantes na OD e isso faz com que o corpo docente também brilhe os olhos, que é “como é que nós formamos um aluno que academicamente é brilhante e, do ponto de vista desportivo é brilhante”, e isso também, os professores gostam destes mimos e a OD também lhes dá, continua a ter atletas que são excelentes alunos e, portanto, nós não podemos dizer que é tudo errado. Portanto, eu acho que sim. Com os funcionários não há assim nenhuma queixa. E eles até ficam muito contentes mesmo é com a parte dos bilhetes. Sim, e não há relação com os alunos. Se o aluno da OD se porta mal, é como o outro aluno. Aí não há, nem nunca é dito que é o aluno da OD. É o aluno “não sei quê, não sei quantos”, aquilo que também vou acompanhado na minha área de intervenção dos procedimentos disciplinares não é por esse motivo que acontece alguma coisa. Acho que a comunidade já integrou estes alunos. O problema foi o ano passado, aquele incidente foi muito grave. E nós estamos a ver como é que se vai estabilizar.

R – Enquanto diretora do Agrupamento, utilizas a OD para promover a imagem do Agrupamento no exterior?

P4 – Utilizo de outra maneira. Que é, de facto...por exemplo, esta questão da receção aos professores no início do ano, estive lá o “João” e estive lá o “Tiago” e, portanto, e fez parte do teor dos discursos a relação com a OD e estavam membros, estava no fundo, no exterior...não sei o que é o exterior. O exterior aqui para nós é um bocadinho “Localidade A”.

R – Sim, mas até junto do Ministério da Educação...

P4 – Junto do Ministério da Educação sim. Psicólogo. Aqui sim. Por isso é que nós vamos ver se conseguimos potenciar uma turma UAARE, e horas de crédito horário. Sim, para isso sim. Serve para isto. Nós não temos mais nenhum projeto que possa servir para isto, infelizmente. Nós temos aqui um potencial da OD junto do Ministério da Educação, parece-nos estes dois pré-requisitos. Trouxemo-los também para a abertura do ano letivo porque consideramos que era importante também para a comunidade ver, e ver que as trocas são positivas para toda a gente.

R – Mas sentes que nestas inúmeras reuniões que tens, provavelmente pelo país todo, que a escola é vista como “esta é a escola parceira da OD”?

P4 – Não, não. Também não tenho assim tantas reuniões pelo país todo. Mas, provavelmente na quarta-feira quando for o país todo envolvido na conferência da UAARE é um orgulho estar lá

com a OD, certo (?). Portanto, esta projeção exterior é a turma UAARE que nos vai dar. Senão nós não tínhamos grandes hipóteses de trabalhar. Aliás, já sabemos que parece que estão, quer o “outra OD” quer o “uma outra OD”, já estão pressionar o Ministério da Educação também para fazer turmas UAARE. Agora nós queríamos que a turma UAARE fosse também para outros atletas do local e do regional. E isso é uma coisa que temos de pensar em termos de projeção. Mas nós também não queremos dar o passo maior que a perna. E então, agora neste momento precisamos de consolidar, ver se o trabalho foi bem feito. E se for, isso sim, ao nível das associações desportivas locais. Não há mais nenhuma turma UAARE aqui na “Região A”, só em “Distrito A”. Vamos tentar ver mecanismos de trazer para cá atletas de outras modalidades desportivas para poderem integrar as nossas turmas UAARE, ou as nossas soluções UAARE. Já percebi que no secundário terão de ser soluções UAARE, e não turmas UAARE porque não é possível, porque eles vão-se separar por vários cursos.

R – Nesta história que vem desde 2002, sentes que a escola tem orgulho nesta relação?

P4 – Ah (!), sempre senti.

R – Muitas histórias que já passaram por aqui? Muitas pessoas que já passaram por aqui?

P4 – Sempre senti. Isso é uma coisa que ficou. Foi por isso que este aspeto negativo da imagem dos atletas da OD terem vantagens passou a ser um motivo de orgulho para toda a comunidade ter atletas da OD. Mesmo sem influência da Câmara, porque já percebemos que essa nunca tinha estado em volta nesta...esse triângulo nunca foi feito. Era só uma reta. Um lado, o outro, fechou. E eu considero que a escola sente orgulho, sente, sente. O ano passado aquilo foi um bocadinho (...), mas o orgulho sim. Foi construído pelos anteriores diretores. Diretores e professores e diretores de turma, foi construído este orgulho de ter atletas da OD, foi. Foi construído gradualmente e foi muito difícil. E no início nem imaginam.

R – Definiste objetivos e estratégias para esta relação?

P4 – Os objetivos são sempre pedagógicos. No fundo, aquilo que é a melhoria do trabalho com os atletas e alunos da OD na escola, isso é que está definido. Portanto, é para os alunos. Se daí vier impacto e projeção destas práticas, tudo bem. Nós achamos que é bom. Mas aqui, é para eles. Para eles, e que deles também possa ter impacto para os outros. E atrair outros alunos, de outros sítios, também para nós, certo (?)

R – Esta estratégia foi mudando no espaço de um ano e meio, ou mantém-se desde o início?

P4 – Não, no início nem tinha estratégia sobre esta questão. Tinha estratégia sobre a OD, de melhorar a relação do ponto de vista pedagógico. A questão da UAARE é que veio de fora. E que veio, no fundo, consolidar uma estratégia. Uma estratégia se calhar até mal definida, ou insipidamente definida, passou a ser uma estratégia consolidada. Portanto, isto foi uma oportunidade. E eu acho que nós conseguimos agarrar a oportunidade. E quando eu falo “nós”, é porque aqui o principal interveniente é o professor tutor daquela turma.

R – Eu terminei as perguntas, mas gosto de acabar com esta questão sabendo se queres acrescentar algum aspeto importante desta relação com a OD, do Agrupamento, com a gestão escolar, com a tua posição de diretora? Há algum pormenor, algum detalhe que aches que não tenha sido explorado?

P4 – Não. Aqui só nesta parte final, é aquilo que eu acho que considero na minha modesta palavra, na minha modesta opinião, que é simplória, é. Não há projeção de aspetos positivos à partida. Nós consolidamos o trabalho. Se ele for positivo, se os outros quiserem, nós já ficamos satisfeitos. Então aí podemos projetá-lo. E o que nós temos é que definir prioridades e saber agarrar oportunidades. Depois, naturalmente, este é um treino. Podem dizer assim “porquê

isto?”. Isto é da minha prática, é mais daquilo que eu experienciei. E eu fui coordenadora das bibliotecas durante nove anos, e durante esses nove anos, com uma colega que agora até está na direção, nós conseguimos um conjunto de mais-valias para este Agrupamento que, na altura, ainda nem era Agrupamento. E nós trabalhávamos as duas. No fundo é fazer bem, agarrar oportunidades, depois potenciar e projetar. Ou seja, a nossa ideia não é ser fantástico. Não é divulgar. Não está pré-definido. O pré-definido é aquilo que nós acreditamos, convicções. Fazer bem aquilo que está. Consolidar. E depois então, disseminar. Divulgar. É mais esta ideia. E isto vem da nossa prática de nove anos, que consideramos que é uma prática mais ou menos consolidada. Eu só concorri a isto porque eu tinha experiência de nove anos de um cargo, além de ter sempre estado no pedagógico e conhecer muito bem o agrupamento e o local. Mas a candidatura, a raiz da candidatura está no facto de ter coordenado as bibliotecas durante nove anos. Bibliotecas escolares. Portanto, aquele treino de gerir dinheiros, era uma coisa muito menor, mas foram muitos dinheiros, muitos projetos, muito trabalho consolidado que ainda hoje dá alguns frutos. Mesmo, modéstia à parte, que eu acho que ainda hoje dá, porque houve uma professora bibliotecária que finalmente conseguiu agarrar aquilo que nós tínhamos feito. Depois nós saímos, porque eu também não é para ficar aqui muito tempo. A gente experimenta, ficamos muito felizes e depois temos de deixar que os outros façam melhor do que nós. E ela está a fazer um excelente trabalho, e está a ver se conseguimos agarrar o resto das professoras bibliotecárias neste aspeto. Mas isto eu faço um bocadinho as coisas por experiência. Eu nunca concorreria se não tivesse, de facto, aquilo. E de facto nunca ter saído do pedagógico e, portanto, ter ali um controlo mínimo de tudo aquilo que foi saindo e que foi acontecendo e, portanto, no fundo, eu sou de história e preciso deste historial todo. Não arriscava. Pronto, acho que está tudo.

(Reflexão e agradecimento)

ANEXO 4 – Análise de conteúdo das entrevistas

Quadro da análise de conteúdo das entrevistas

Dimensão: Descrição da relação externa (Eixo de análise 1)

Categoria: Grau de organização da relação

Subcategoria: Momento de contacto

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<i>“Portanto, eu creio que foi em 2000 que foi estabelecido o primeiro contacto com a escola e foi através da Câmara. Foi a Câmara que nos apresentou, digamos assim, os dirigentes daquilo que viria a ser a futura Sport Clube (...).” (E – P1, p.1)</i>	<i>“Nessa altura quando eu tomei posse, eu quis saber e tinha de saber, não é (?), tive reunião com o administrativo, as contas que havia, os dinheiros que se devia, e o que é que estava por trás, e os protocolos que tínhamos. Então vi que tínhamos o protocolo com a Sport Clube, com “outra Sport Clube”, com várias Associações de Pais, e isso tudo. E foi assim que eu tive conhecimento com o protocolo com a Sport Clube. Pronto. Mas antes disso, eu já sabia que existia o protocolo com a Sport Clube, porque eu e a “Sofia” fizemos um projeto, porque todos os anos nós tínhamos de fazer um projeto para termos o subsídio da Sport Clube, era a contrapartida que nós tínhamos.”</i>	<i>“Eu, inicialmente, já tinha conhecimento da parceria que havia com a Sport Clube, mas não conhecia o protocolo. Depois nos serviços administrativos consegui uma cópia. A partir de aí vi, e fizemos várias reuniões. Uma inicial até foi para nos conhecermos e apresentar as ideias e onde é que poderíamos partilhar uns com os outros o trabalho, o que é que podíamos contribuir com eles e eles connosco.” (E – P3, p.1)</i>	<i>“Já o conheço [referência ao protocolo de parceria com a Sport Clube] desde sempre porque eu sou professora aqui no Agrupamento há 20 anos, 21, neste momento. Quando a Sport Clube para cá vem e faz as primeiras, estabelece as primeiras relações, na altura com a Presidente do Conselho Diretivo, a professora “Luísa”, portanto, passei logo a ter contacto com este protocolo com a Sport Clube. Até porque, sempre fui membro do Conselho Pedagógico e, portanto, nunca perdi a noção daquilo que ia sendo desenvolvido, independentemente dos diretores ou dos presidentes dos conselhos diretivos terem formas diferentes de trabalhar ao nível do Conselho Pedagógico as questões das relações</i>

(E – P2, p.1-2)

externas.” (E – P4, p.1)

“Eu quando conheci a realidade da Sport Clube e dos alunos em relação à escola, foi como professora que fui antes, pois tinha alunos da Sport Clube.” (E - P2, p.9)

Subcategoria: Regularidade

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<i>“Eram contactos bastante assíduos, estávamos sempre em contacto com a Sport Clube, e a Sport Clube com a escola (...)” (E – P1, p.2)</i>	<i>“ (...) eram regulares [referência aos contactos com a Sport Clube] (...) tinham encontros connosco quase todas as semanas ou de quinze em quinze dias por causa dos alunos. E por causa disso nós tínhamos encontros regulares com eles, falávamos sobre isso.” (E – P2, p.3)</i>	<i>“(...) semanalmente, e às vezes até era mais do que uma vez por semana que eram os contactos.” (E – P3, p.2)</i>	<i>“ (...) nós recebemos o representante da Sport Clube quase diariamente, ou pelo menos semanalmente uma ou duas vezes(...).” (E – P4, p.2)</i>
<i>“Eu ia lá bastantes vezes à Sport Clube, e eles iam à escola também.” (E – P1, p.2)</i>	<i>“Com a direção, semanalmente.” [referência aos contactos estabelecidos entre o AE Azul e a Sport Clube] (E – P3, p.2)</i>	<i>“o professor “João” que é quem faz aqui, no fundo, de interlocutor entre a Sport Clube e a escola, vem cá três vezes por semana, quatro vezes por semana, depende um bocadinho daquilo que é o nosso trabalho.” (E – P4, p.2)</i>	
<i>“Eram sempre muito regulares. Sim, sempre.” (E – P1, p.2)</i>		<i>“ (...) nós fizemos várias visitas à Sport Clube.” (E – P3, p.5)</i>	
<i>“Existiam vários momentos, sempre que fosse necessário havia uma</i>			<i>“ (...) mas há questões que são colocadas e que eu atendo sei lá, uma vez por semana, quinzenalmente, pelo</i>

reunião.” (E – P1, p.2)

professor “João”.” (E – P4, p3)

“ (...) nós não podíamos reunir só uma vez com a Sport Clube para tratar de uma série de coisas, e não tínhamos de estar à espera de um momento, sempre que necessário, telefonávamos, nós para eles, eles para nós, para combinar uma reunião para tratar daquilo que fosse necessário.” (E – P1, p.2)

Subcategoria: Formalização

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p>“ (...) os contactos eram estabelecidos antes do início de cada ano letivo. Portanto, aqueles contactos mais formais, tal e qual como agora, portanto, quantos alunos vamos ter de cada ano, quais as condições que os horários têm que ter para que os alunos possam frequentar os treinos (...)” (E – P1, p.1)</p> <p>“Não, não havia um momento formal.” (E – P1, p.2)</p>	<p>“ (...) sabia que tinha de se enviar um protocolo todos os anos, fazer um projeto, e eu quando lá estive fiz vários projetos (...)” (E – P2, p.3)</p> <p>“O protocolo era revisto todos os anos, mas o projeto tinha de ser um projeto diferente todos os anos, não podia ser o mesmo.” (E – P2, p.2)</p> <p>“ (...) convidava geralmente a escola para o magusto, para as festas da</p>	<p>“A primeira reunião que eu fiz quando tomei posse (...) Exatamente para fazer essa apresentação, dizer o que queríamos.(...) O que é que nós fazíamos normalmente, era, em julho fazíamos uma primeira reunião, onde se fazia a perspetiva do que viria a ser o número de alunos, e que alunos é que estavam interessados em integrar o nosso Agrupamento, numa escola ou noutra (...) Portanto, nós fazíamos sempre em julho, depois, voltávamos a fazer reuniões em setembro para acertar, porque, inicialmente, nós, era uma previsão,</p>	<p>“Quando fala [referência a elemento da Sport Clube] comigo é porque é uma questão de política educativa que é preciso decidir. (...) É isso. Marcado, marcado, só mesmo estas reuniões formais. Quer estas reuniões que dizem respeito a esta nossa relação com a direção da Sport Clube, quer as reuniões em que nos propõem atividades lúdico-pedagógicas da Sport Clube para a nossa escola (...).” (E – P4, p.2-3)</p>

<p><i>“(...) eles [referência à Sport Clube] convidavam-me para visitar a Sport Clube, para jantar com eles, para jantar com os alunos.” (E – P1, p.2)</i></p> <p><i>“Mas era uma coisa que ia decorrendo ao longo do ano, não temos assim um momento formal (...) quando queríamos alguma coisa, quando precisávamos de alguma coisa, não havia que esperar por momento algum (...).” (E – P1, p.2)</i></p> <p><i>“Havia uma proximidade muito grande entre a escola e a Sport Clube.” (E – P1, p.2)</i></p> <p><i>“Portanto, existia não um, mas vários momentos formais, uns com alunos, outros sem alunos, uns com os dirigentes da Sport Clube, outros só com aqueles que eram responsáveis (como o caso do “João”) em fazer a ponte entre a escola e a Sport Clube, mas vários, não só um (...).”(E – P1,</i></p>	<p><i>Sport Clube [referência a momentos informais de relação com a Sport Clube].” (E – P2, p.3)</i></p> <p><i>“Porque faziam vários convites para irmos assistir a várias atividades que eles tinham. Eu fui a duas porque tinham curiosidade e nunca tinha ido à Sport Clube de “Localidade A”. Fui a uma visita guiada por toda a Sport Clube e foi um magusto (...).” (E – P2, p.11)</i></p>	<p><i>e depois já era o concreto (...) A partir do segundo ano, nós optámos por fazer sempre em março/abril outra reunião de preparação do ano letivo seguinte. Onde nós dizíamos o que tinha corrido bem, e eles também, o que tinha corrido menos bem. E depois acertávamos o que tínhamos de corrigir para ano seguinte, e, normalmente era pedir mais cedo a listagem dos alunos, e para que anos é que iam, para nós nos podermos organizar mais cedo.” (E – P3, p.1)</i></p>	<p><i>“É que há aqui momentos muito importantes das relações a nível institucional. É no final do ano para fazer a síntese do que aconteceu e apresentar os novos atletas, porque a antecipação do quadro de atletas que vamos ter no próximo ano é muito importante para a constituição de turmas, para a reorganização do nosso trabalho. E no início do ano, sobretudo, na relação com o coordenador dos diretores de turma (...) esses dois momentos são dois momentos-chave. O do final do ano para fazer o balanço e para dizer quais são os novos atletas que vão aparecer e portanto, no fundo, para negociar connosco (...) E depois, é aqui no início do ano falando logo de uma forma genérica com todos os diretores de turma.” (E – P4, p.3)</i></p>
---	--	--	---

Subcategoria: Intervenientes

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p>“ (...) na altura eram duas psicólogas, acho eu, a Doutora “Maria” e a outra não me recordo o nome, com o “António” [referência a diretor da Sport Clube], com outros elementos da Sport Clube (...)” (E – P1, p.2)</p> <p>“Claro que esse professor também tinha um relacionamento privilegiado, se assim se pode chamar, com a Sport Clube.” (E – P1, p.2)</p> <p>“ (...) mais um professor [referência ao professor tutor do AE Azul] para fazer a ponte com os alunos da Sport Clube e com as estruturas da Sport Clube, mas, aquilo que diz respeito a horários, a refeições, porque na altura as refeições eram na escola, era gestão direta da escola não gestão de empresas como agora,</p>	<p>[referência aos contactos com a Sport Clube] “ (...) porque a psicóloga e tutora dos alunos...primeiro era a Doutora “Maria” e depois era a Doutora, não sei o nome da outra... ”Inês”(...)” (E – P2, p.3)</p> <p>“Os diretores de turma também que tinham os alunos, que tinham os alunos que pertenciam à Sport Clube tinham também reuniões com os tutores.” (E – P2, p.3)</p> <p>“Porque havia uma tutora para o básico e uma tutora para o secundário” [referência a intervenientes da Sport Clube]. (E – P2, p. 8)</p> <p>“Era feito, sim. Pelo diretor de turma e pela direção.” [referência ao</p>	<p>“ (...) mesmo com a parte diretiva, [referência à direção da Sport Clube] com os responsáveis, eu estava sempre presente normalmente com a “Marta”, [referência a membro da direção do AE Azul] neste caso quando era com os alunos da escola secundária, ou então com a coordenadora da escola da EB Azul, quando era com alunos da EB Azul.” (E – P3, p.3)</p> <p>“Quando era necessário, eu também reunia com eles. Portanto, quando era a rotina eram só os dois [referência ao membro da direção do AE Azul e ao professor tutor da Sport Clube]. Quando era necessário outras coisas, entrava eu.” (E – P3, p.2)</p> <p>“Depois a “Marta” [referência a</p>	<p>“Os elementos da direção que dizem respeito, ou lá em baixo [referência à Escola EB Azul] na coordenação.” (E – P4, p.2)</p> <p>“Depois o representante [referência ao elemento da Sport Clube], além de falar com a direção e com a coordenação, também fala com os diretores de turma sempre que se considera necessário, sempre que há um problema com o aluno X, ou com o aluno Y. Agora, este ano, tem falado com a equipa multidisciplinar.” (E – P4, p.3)</p> <p>“Mas a base é mesmo esta, a da acomodação curricular com este estágio pedagógico que eles estão a fazer, e da relação do conselho de turma com a Sport Clube para viabilizar o sucesso educativo destes</p>

<i>portanto, tudo isso era com a Direção.” (E – P1, p.2)</i>	<i>acompanhamento do AE Azul aos alunos da Sport Clube] (E – P2, p. 8)</i>	<i>membro da direção do AE Azul] ficava com o “João” [referência ao professor tutor da Sport Clube], que, depois de acordo com o que era ao assunto, depois faziam a ligação com os coordenadores dos diretores de turma ou, da secundária, ou da EB Azul. E que depois deviam as indicações e as diretrizes aos diretores de turma dos alunos das turmas que tinham alunos da Sport Clube.” (E – P2, p.2)</i>	<i>jovens [referência aos alunos do ensino básico da Sport Clube].” (E – P4, p.4)</i>
--	--	--	---

Categoria: Manifestações significantes da relação

Subcategoria: Evidências positivas

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p><i>“ (...) nós sempre tivemos boas relações.” (E – P1, p.3)</i></p> <p><i>“ (...) eles [referência à Sport Clube] sempre foram cordiais, sempre foram simpáticos (...)”(E – P1, p.3)</i></p> <p>[Referência a uma fotografia publicada em vários formatos alusiva a alunos do AE Azul, “título” “campeonato”, pertencentes à Sport</p>	<p><i>“Positivamente, pois, deu-nos alunos de grande gabarito e que nós gostávamos muito e que realmente foram grandes atletas. É a parte positiva.” (E – P2, p.5)</i></p> <p><i>“Porque eu acho que a Sport Clube tinha e tem mais valor para “Localidade A” e para a escola.” (E – P2, p.10)</i></p>	<p><i>“Eu nunca senti uma dificuldade em comunicar com eles. Acho que estivemos sempre bem porque todos queríamos o melhor para os alunos, e acho que foi uma forma de trabalharmos em conjunto.” (E – P3, p.4)</i></p> <p><i>“Muitos dos nossos alunos da Sport Clube integram as seleções nacionais e que no “campeonato” uma das fotos demonstrava a quantidade de</i></p>	<p>[Referência a uma turma constituída exclusivamente com alunos pertencentes à Sport Clube] <i>“Isso é que é um potencial fantástico, não só para os alunos da Sport Clube, não só para os professores que estão envolvidos no projeto, mas para todo o Agrupamento. É um pensamento à partida (...) Isto é que é um grande potencial, isto é o ponto máximo. Eu acho que está a correr muito bem.” (E – P4, p.5)</i></p>

<p>Clube] “ (...) eu publiquei uma fotografia e digo “metade destes passaram por “Localidade A”(…) passaram pela nossa escola.” (E – P1, p.9)</p>	<p>“É um orgulho [referência à visibilidade externa da relação com a Sport Clube] (...) O “Carlos”, sei lá outros que estão aí, o “Rui”, e outros assim, todos passaram por lá e todos, muitas vezes, vão lá visitar ainda a direção e a escola (...) E outros dois ou três também, já não me lembro o nome deles, vão sempre lá e tem sempre boas recordações da escola de “Localidade A”, dizem que foi a formação deles. E para nós é um orgulho.” (E – P2, p.7)</p>	<p>alunos/atletas que estavam na foto da equipa “título” da “continente” (E – AdP3)</p> <p>“ (...) eles [referência à Sport Clube] colaboravam aqui também, quando nós queríamos fazer atividades aqui, que lhes pedíamos, acederam sempre a todos os nossos pedidos, sempre.” (E – P3, p.6)</p> <p>“ (...) a forma como podiam colaborar era, exatamente, com a colocação do campo de relva na EB Azul. E foi outra coisa muito importante para a escola.” (E – P3, p.4)</p> <p>“E depois houve em fevereiro, a inauguração do campo com toda a pompa e circunstância, com muita gente, e está lá a placa do “renovar a escola” com a parceria da Sport Clube.” (E – P3, p.6)</p>	<p>“Na Sport Clube, de facto, só conhecia o professor “João” e conhecia a anterior, e entre a anterior, no fundo, interlocutora da Sport Clube com a escola, e o professor “João”, a diferença é o dia da noite (...).” (E – P4, p. 8)</p> <p>“E eu considero que a escola sente orgulho, sente, sente (...) Foi construído pelos anteriores diretores. Diretores e professores e diretores de turma, foi construído este orgulho de ter atletas da Sport Clube, foi. Foi construído gradualmente e foi muito difícil.” (E – P4, p.13)</p> <p>“ (...) quando for o país todo envolvido na conferência da UAARE é um orgulho estar lá com a Sport Clube (...).” (E – P4, p. 13)</p>
---	---	--	--

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p>“ (...) a Doutora “Maria”, era uma pessoa um bocadinho, digamos assim, não queria dizer a palavra arrogante, mas pronto assim um bocadinho pouco dada, digamos assim, a negociações e entendia que a escola era um parceiro menos importante na relação. E, muitas vezes, na altura da elaboração dos horários, por exemplo, para o ensino secundário, as coisas corriam menos bem.” (E – P1, p.3)</p> <p>“ (...) na questão do protocolo, toda a gente achava que de repente a Sport Clube tinha que pagar tudo na escola (...) a Sport Clube de repente virou o banco que financiava a escola (...) a Sport Clube tinha que financiar, a Sport Clube tinha a obrigação (...).” (E – P1, p.4)</p> <p>“Talvez esses fossem os momentos de maior tensão, digamos, entre a escola e a Sport Clube. E houve uma vez que ela disse que “tudo bem, se a escola de “Localidade A” não nos dá aquilo</p>	<p>“Mais crítico foi quando houve realmente aquele interregno do Presidente. Ficaram sem Presidente, mudaram para outro Presidente, depois o Presidente não queria assumir. E entretanto, mudaram também os psicólogos. Primeiro era a “Inês”, depois é que foi a “Maria”(...).” (E – P2, p.3)</p> <p>“Ou quebrávamos parte do protocolo que tínhamos com eles, e fizemos várias vezes, e tivemos de dizer porquê. Porque não conseguíamos, realmente, aceder a todas as especificidades que eles nos pediam. Era impossível (...) E aí foi um choque com as psicólogas e as tutoras, por causa dos horários. Inclusivamente, depois, eu achava muito injusto porque os alunos matriculavam-se, nós fazíamos os horários em relação ao que eles queriam, tentávamos, e depois os alunos no primeiro período, em meados, anulavam as matrículas daquelas disciplinas e os alunos ficavam prejudicados, e tínhamos que</p>	<p>“E ao longo do mandato, quais é que foram as principais dificuldades, ou mesmo tensões que sentiste sobre esta relação com a Sport Clube?</p> <p>Eu senti, especialmente, quando foi o campo de relva (...) No caso da instalação do campo. Ai, sim, aí senti, porque as pessoas não, não, não estando por dentro das coisas, as pessoas gostam de dar os seus palpites (...) isto foi uma interferência direta da administração, porque a Sport Clube não tinha as verbas diretas para nos dar. E as pessoas acharam que o dinheiro que a Sport Clube, que a administra...que a Sport Clube deu para instalação do campo deveria ser para todos os projetos. Mas não foi. Foi para este fim. Eles só doaram aquela verba para aquele fim. Eu acho que isso foi o que as pessoas nunca perceberam, em termos desta relação com a Sport Clube (...) Isto foi dado, não fomos nós que pagámos, foi oferecido (...) um espaço degradado que era de maior foco de acidentes escolares daquela escola, mudou para campo de relva</p>	<p>“Só que a Sport Clube no final do ano teve aqueles episódios menos simpáticos e, portanto, ficou tudo parado. Isto é, aquilo que era o nosso processo de negociação daquilo que a escola poderia dar à Sport Clube, e do que a Sport Clube poderia dar à escola, parou no momento em que a Sport Clube também entrou num processo de reestruturação (...) Ficámos à espera do protocolo, ou seja, daquilo que são as respostas da Sport Clube em relação à escola (...) ele [referência ao protocolo de parceria com a Sport Clube] terminou até porque há mudança de direção do Agrupamento, há mudança da liderança também da Sport Clube e, portanto, nós temos mesmo de reestruturá-lo.” (E – P4, p.2)</p> <p>“Momento crítico foi o que a Sport Clube teve, esse sim trouxe alguns problemas. Porque o impacto da desordem de um espaço desportivo, numa comunidade como a nossa, e como em qualquer outra seria, portanto, teve do ponto de vista</p>

<p>que nós queremos, acabasse o protocolo com a escola de “Localidade A” e fazemos protocolo com a escola do “Localidade B” (...).” (E – P1, p.3)</p>	<p>refazer, outra vez, os horários e muitas vezes já não era possível. Acho que foi o maior problema que tivemos, foi a nível de horários.” (E – P2, p.4)</p>	<p>[referência ao campo de relva oferecido pela Sport Clube]. Colegas do grupo de educação física questionarem que perderam a pista de atletismo quando não a usavam porque aquilo estava com buracos e ninguém a usava (...).” (E – P3, p.8-9)</p>	<p>disciplinar na escola EB Azul, foi uma agitação muito grande (...) esta tensão ainda não está ultrapassada. Esta tensão é uma tensão que nos ultrapassa, foi uma circunstância que tem a ver com a Sport Clube e, no fundo, com a liderança da Sport Clube num contexto específico, mas que teve impacto porque quem participou é de “Localidade A”, e, portanto, isto traz aqui alguns dissabores e alguns problemas que nós estamos a tentar ultrapassar (...) aquele incidente fez renascer este ódio, ou este problema (...) revolta do local face aos alunos da Sport Clube, que é uma coisa que estava quase ultrapassada.” (E – P4, p.4-5)</p>
<p>“ (...) nós tivemos sempre uma boa relação com eles tirando apenas esses episódios com a Psicóloga que acompanhava os alunos.” (E – P1, p.10)</p>	<p>“Os professores às vezes queixavam-se porque os horários tinham as turmas da Sport Clube (...) os professores às vezes não gostavam quando tinham turmas da Sport Clube, diziam logo “lá me calhou a turma da Sport Clube. Mas, pronto. Mas eles compreendiam depois, e aceitavam, claro.” (E – P2, p.6)</p>	<p>“E os colegas, alguns não entendiam os horários para aquelas turmas com quem tínhamos essa parceria, e que a nossa parceria era importante para nós. E havia alguns professores que, às vezes mesmo na equipa de horários, que não compreendiam o porquê daquelas condições que nós tentávamos fazer para que todos os alunos da Sport Clube conseguissem concluir o secundário (...).” (E – P3, p.9)</p>	<p>“Esta era uma conquista que espero que depois dos últimos factos do ano passado, espero que não esteja ultrapassada, e que corra bem, e que nós consigamos restabelecer esta confiança dos encarregados de educação com a Sport Clube e com a escola, e com os alunos da Sport Clube, e que tenha sido só um fait-divers aquele episódio, que seja só</p>
<p>“Um atrito muito grande, uma resistência muito grande. Sempre, sempre, sempre. E acho que ainda hoje existe. (...) eu acredito que muita gente continue a ver os meninos da Sport Clube como uns privilegiados na escola, percebes (?), e as direções como protegendo os alunos da Sport Clube.” (E – P1, p.10-11)</p>	<p>“Os alunos queixavam-se “pois, faz isto porque aquele menino pertence à Sport Clube”, e havia alguns alunos que tiravam dos seus galões e diziam que eram da Sport Clube, isso também tínhamos de lidar com isso.” (E – P2, p.5)</p>	<p>“ (...) talvez algumas pessoas, se calhar, encarregados de educação em primeiro lugar, que não entendiam que havia esta, esta parceria, e que eles eram privilegiados.” (E – P3, p.9)</p>	
<p>“Eu acho que sempre senti uma fação da escola um bocadinho contra esta relação com a Sport Clube. Eu acho que ainda hoje se sente isso, não achas? Eu acho que sempre senti uma</p>	<p>“Os funcionários da escola não se via grande...ultimamente, às vezes quando havia desacatos na escola</p>		

força de atrito muito grande em relação a esta relação com a Sport Clube, sempre, sempre, sempre.” (E – P1, p.8)

“Mas nunca senti a escola feliz com esta relação.” (E – P1, p.9)

“Agora, se foi a Ponte “X” (...), se foi o crescimento populacional, se foi a Sport Clube, foi uma série de coisas, uma série de fatores, uma coisa eu sei, que a escola não estava preparada, que “Localidade A” não estava preparado, que ninguém estava preparado. E agora é fácil atribuir as culpas à Sport Clube, e que foi o bode expiatório, acredita que foi, percebes (?) Eu não consigo identificar o que é que aconteceu por causa da Sport Clube, ou o que é que aconteceu por causa da Ponte “X”, ou o que é que aconteceu por causa do “boom” que houve da população (...) Quer dizer, isto cria uma série de constrangimentos. Mas, se não houvesse Sport Clube, outras situações, isto tinha acontecido,

diziam “ah, são os meninos da Sport Clube”. Diziam isso. Mas, muitas das vezes não era, mas levavam por tabela.” (E – P2, p.6)

“ (...) e os pais, no Conselho Geral, faziam queixa disso referência aos horários dos alunos do AE Azul] , para beneficiar alguns alunos da Sport Clube, e nós tivemos de cortar um pouco com isso (...) O Conselho Geral, realmente, eles não viam, os pais principalmente, muitas vezes. Porque achavam que nós protegíamos os alunos da Sport Clube, protegíamos os horários dos meninos da Sport Clube (...) Negativamente, era em relação à comunidade escolar, aos outros alunos e em relação ao Conselho Geral que viam sempre essa parte negativa de que não viam proveito nenhum.” (E – P2, p.4-5)

“Os encarregados de educação, muitas vezes, também aconteceu a mesma coisa. Várias vezes, quando vinham cá com “porque é que aqueles alunos tinham”, nós tínhamos de explicar que isto é uma parceria já de há muito tempo e que nós começamos a trabalhar isto em março.” (E – P3, p.10)

um episódio.” (E – P4, p. 10)

“O problema foi o ano passado, aquele incidente foi muito grave. E nós estamos a ver como é que se vai estabilizar.” (E – P4, p.12)

“E a comunidade, a comunidade de “Localidade A”, desde o início, alguma comunidade mais antiga ficou desde o início, desde o tempo da professora “Luísa” [referência a diretor do AE Azul, participante 1 do estudo], e isso eu sei, é o impacto que acham que a Sport Clube é privilegiada.” (E – P4, p.5)

tinham surgido, porque o “boom” foi tão grande, tão grande, tão grande, que não foram os 50 alunos da Sport Clube que encheram a EB Azul. A EB Azul chegou às 47 turmas, como agora tem 49, mas não foi pela Sport Clube. Eu não consigo identificar o que é que aconteceu por causa da Sport Clube, ou o que é que aconteceu por causa da Ponte “X”, ou o que é que aconteceu por causa do “boom” que houve da população.” (E – P1, p.7-8)

“Pelo menos, naquilo que se sente, se ouve, na sala de professores é sempre o mesmo “é a Sport Clube”, “ah sim, são da Sport Clube”, “ah, pois claro (...) Mais difícil, porque os nossos colegas, os professores, sobretudo do 3º ciclo, havia uma força, uma resistência muito grande.” (E – P1, p.10)

“ (...) era uma tensão permanente na escola com os encarregados de educação, com os outros alunos, com os próprios funcionários que, às duas

por três, identificavam os meninos de Sport Clube como sendo os preferidos, os privilegiados e os protegidos da direção (...)"(E – P1, p.4)

Categoria: Outros

Participante 1

Participante 2

Participante 3

Participante 4

“Bom, quando eu entrei para a escola já havia esta herança, vá, digamos, de haver o protocolo com a Sport Clube.”

Dimensão: Lógicas de ação do diretor (Eixo de análise 2)

Categoria: Prioridades de ação

Participante 1

Participante 2

Participante 3

Participante 4

“ (...) um cuidado extremo com as instalações, houve uma altura em que as funcionárias diziam que eu quando saísse ia ficar conhecida como a “presidente das obras”, que aquela escola está sempre em obras. Olha, depois de eu sair, as obras pararam. Foi pena, mas pronto. Mas as instalações eram muito importantes (...).”(E – P1, p.5)

“A minha prioridade na gestão da escola era os recursos humanos da escola. Eram os alunos e os professores, e os funcionários em primeiro lugar. Isso. E depois fazer uma boa gestão da parte administrativa e conciliar tudo. Porque era muito difícil gerir.” (E – P2, p.5)

“ (...) a partir daí [referência às

“ (...) a nossa aposta foi durante este mandato foi, exatamente, nos cursos vocacionais porque tinha três vertentes que permitiam que os alunos escolhessem uma área que lhes fosse mais favorável.” (E – P3, p.3)

“ (...) procurámos criar o bem-estar e motivar as pessoas (...).” (E – P3,

“Eram protocolos generalistas (...). Nós entrámos mesmo a fundo nas questões pedagógicas.” (E – P4, p. 6)

“(...) tudo o que lá está é essencialmente pedagógico (...) A prioridade é pedagógica.” (E – P4, p.7)

“É uma prioridade da nossa direção

<p>“ (...) era as instalações, era muito importante, o equipamento era muito importante. Os protocolos com as instituições, outras instituições exteriores (...) depois, mais tarde, também os protocolos, os protocolos não, os projetos a nível europeu também trouxeram outra dimensão à escola, outra abertura para os nossos alunos...e o bem-estar dos nossos colegas, os horários (...).”(E – P1, p.5)</p>	<p>relações humanas no AE Azul], tudo funciona bem. Depois, vem tudo por acréscimo. Agora, ter alunos que estavam descontentes, funcionários descontentes e professores descontentes, não fazem uma boa escola. Nem pensar.” (E – P2, p.5)</p>	<p>p.7)</p> <p>“Fomos passando a orientação vocacional do 9º para o 8º, depois para o 7º, já fizemos no 2º, e estávamos a fazer pelo 3º ano, uma auscultação ao 1º ciclo, que era da área forte de cada aluno, de cada professor fazia. E aí, ia fazer com que os alunos que, agora estarão no 7º ano, quando chegassem ao secundário saberíamos se a área forte deles do 1º ciclo coincidiu (...).” (E – P3, p.8)</p>	<p>que as pessoas sejam felizes.” (E – P4, p.7)</p> <p>“A nossa prioridade é que os alunos sejam felizes e nós consideramos que para os alunos serem felizes eles têm de aprender (...).”(E – P4, p.7)</p> <p>“ (...) a nossa prioridade ali naquele protocolo é com as medidas de intervenção pedagógica.” (E – P4, p.7)</p> <p>“ (...) temos de fazer que os alunos sejam felizes mas nunca deixando de parte aquilo que eles estão a fazer cá, que é aprender, que é obter conhecimento, que é transformar o conhecimento (...) essa é a prioridade, que os alunos sejam felizes, que o resto da comunidade também (...).”(E – P4, p.8-9)</p>
<p>“Uma das minhas grandes preocupações também era a imagem exterior da escola, a imagem que a escola passava, percebes? Isso também era muito importante para mim, a imagem que a escola passava para o exterior, para a Comunidade.” (E – P1, p.6)</p>			<p>“Os objetivos são sempre pedagógicos. No fundo, aquilo que é a melhoria do trabalho com os atletas</p>

e alunos da Sport Clube na escola (...).”(E – P4, p.13)

Categoria: Princípios de ação

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p>“ (...) eu tinha de ter sempre em mente era que eram todos alunos da escola fossem da Sport Clube, do “outra Sport Clube”, de “uma outra Sport Clube”, lá do “Localidade A”, daqui do clube de “Localidade A”, fosse de onde fosse, eram todos alunos da escola, tinham de ter todos tratamento igual, e ponto final parágrafo.” (E – P1, p.4)</p> <p>“ (...) A partir daí [referência ao cumprimento das necessidades da Sport Clube] eram todos alunos iguais, e isso era ponto assente, e era isso, que nós tínhamos de garantir para todos os alunos.” (E – P1, p.4)</p> <p>“ (...) fazer com que os alunos da Sport Clube se sentissem alunos da escola de “Localidade A”, ponto. Isso era fundamental. Que se sentissem</p>	<p>“ (...) nós tínhamos de chamar a atenção ao diretor de turma, e o diretor de turma tinha de dizer que realmente o aluno tinha direito, que está no seu estatuto, que era de alta competição (...).”(E – P2, p.6)</p> <p>“Como presidente, o órgão era pluripessoal, todos tinham os seus pelouros, todos tinham os seus cargos. Como presidente. Como diretora, era um órgão unipessoal, o diretor tinha de ter tudo no seu comando, mas eu fiz sempre delegação de competências. Sempre. Porque nunca concordei com esse tipo de diretor e ter tudo sobre ele. Fiz delegação de competências.”(E – P2, p.8)</p> <p>“Porque havia alunos que realmente eram muito bons alunos, e que não</p>	<p>“Acho que as parcerias são das coisas mais importantes que podem acontecer numa organização. Porque nós, sozinhos, nunca conseguimos fazer nada. Ah (!), uma aposta que também eu fiz foi fazer a comunidade entrar na escola, e o ir para a comunidade. Que eu senti como professora da escola, que a escola estava muito fechada e não abria muito as portas. E estas parcerias entraram na escola e nós fomos aos sítios.” (E – P3, p.11)</p> <p>“E eu acho que é essa parceria, aliás acho que é mesmo as parcerias que podem tornar as organizações mais importantes. Porque nós não nos fechámos, abrimo-nos aos parceiros e eles ajudam-nos, portanto, envolvemo-nos todos, e isso é o sucesso para eles e para nós.” (E – P3, p.11)</p>	<p>“Como diretora, assim que assumimos esta direção, que esta direção assumiu, foi logo um ponto central procurar todos os protocolos existentes e começar a estabelecer prioridades sobre aqueles que seriam mais necessários. Considerámos este prioritário. Prioritário porque os alunos são em número considerável, porque os alunos têm de facto reconhecido na lei a possibilidade de ter medidas diferentes, independentemente do 54 [referência ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho] que é só deste ano, mas o ano passado eles já tinham a lei que está subjacente aos atletas de alta competição ou potenciais atletas de alta competição e, portanto, foi sempre uma prioridade.” (E – P4, p.1)</p> <p>“ (...) a palavra do que é trabalhar com um atleta que tem uma</p>

bem na escola de “Localidade A”, se sentissem alunos da escola EB Azul, e que se sentissem iguais aos outros alunos. E que os nossos alunos os recebessem, como recebiam os outros alunos que vinham de fora, independentemente de serem da Sport Clube ou não serem da Sport Clube.” (E – P1, p.9)

“ (...) que eles [referência aos alunos da Sport Clube] se sentissem bem na escola e que pudéssemos dizer que “a nossa missão está cumprida, agora façam vocês a vossa parte, que nós fizemos a nossa” (E – P1, p.10)

poderiam ser prejudicados por serem alunos de alta competição ou da Sport Clube.” (E – P2, p.9)

“Eu gostava mais de fazer o trabalho na retaguarda (...) Delegava. Essas coisas delegava. Mesmo, não só com a Sport Clube. Com a Câmara, com as Juntas de Freguesia. Só ia no princípio do ano falar com todos, mas depois delegava.” (E – P2, p.11)

legislação específica e que tem direitos (...)” (E – P4, p.3)

“Mas qualquer atleta de alta competição é privilegiado ao nível da legislação desde sempre. E portanto, este privilégio não é um privilégio da escola face à Sport Clube. É um privilégio que estes atletas têm direito, é que eles são atletas e estudantes, e os outros são só estudantes.” (E – P4, p.5)

“Se não tivermos influência nas instituições que trabalham connosco, esqueçam lá (...) E eu tenho de impor algumas coisas, lamento. Posso estar enganada, e eu não tenha nada essa vertente ditatorial na organização por dentro, mas quando eu me relaciono com o exterior (...) isto é uma troca, tem de haver alguma exigência, algum compromisso, e tem de se cumprir minimamente. E, portanto, a partir deste ano e meio de gestão, acho que já podemos ter confiança com aqueles parceiros que trabalhamos mais aprofundadamente,

que há coisas que temos de cumprir dos dois lados, isto não é uma brincadeira (...) nós damos tudo o que podemos, eu passo a maior parte das vezes o meu tempo fora daqui, para poder trazer coisas para aqui.”
(E – P4, p.8)

“ (...) outra prioridade é para os alunos aprenderem a viver em democracia. Há aqui um conjunto de princípios da parte da ética, da parte da estética, da parte mesmo da moral que nós consideramos importante.”
(E – P4, p.9)

“Mas mudou a legislação toda, veio um 54 fantástico, é fantástico. Veio um 55 [referência ao Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho], veio a flexibilidade, vieram as portarias de avaliação, não podemos desperdiçar esta oportunidade.” (E – P4, p.9)

“Agora a parte da democracia, eu considero que é muito importante

perceber como é que isto funciona.”
(E – P4, p.9)

“Portanto a equipa ao avançar, avança com o 54 [referência ao Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho] com a lei por detrás. Portanto, não há diretor que consiga melhor impor aquilo que é a lei que é o Ministério da Educação que impõe. E, portanto, eu agora tenho quase a certeza que vai correr bem.” (E – P4, p.11)

Categoria: Estratégias de ação

Subcategoria: Oportunidades

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<i>“ (...) também a imagem que a escola passava para a Sport Clube era muito importante. Portanto, pensar na imagem que a escola e que os profissionais que lá trabalhavam poderiam ter para a Sport Clube, não é (?), poderiam ter na Sport Clube e perante a Sport Clube. Teria que tentar que a escola desse o máximo, e que o nosso protocolo e a relação com a Sport Clube se intensificasse, e que realmente se tornasse algo</i>	<i>“O diretor de turma, o professor depois também se sentia motivado porque às vezes nós tínhamos que dar um incentivo também ao professor. Às vezes aos professores dávamos mais um dia de férias, ou dávamos menos trabalho, por exemplo, nos exames, quando era a vigilância, tínhamos essa atenção.”</i> (E – P2, p.6)	<i>“Foi procurar ouvir as pessoas, em julho eu fiz muitas reuniões, e fiz questionários às funcionárias dos sítios onde elas gostavam de estar. Os professores anualmente também indicavam que turmas é que tiveram, o que é que queriam continuar, sempre que se justificava tinham continuidade pedagógica. Mas quando isso não acontecia, por haver algum problema, é que não tinham continuidade pedagógica. Mas</i>	<i>“Há aqui na relação da direção com a Sport Clube um terceiro elemento que é importante. E que nós estamos a tentar fazê-lo através da UAARE, também. Que é a Câmara Municipal. É aqui um trio que nunca foi conseguido, nunca foi conseguido. Não vou dizer que...eu eventualmente terei aqui as minhas hipóteses, mas não estão comprovadas, isto tem a ver com questões políticas (...) porque a Câmara Municipal no</i>

consistente.” (E – P1, p.6)

“temos bilhetes, quem quiser”. Dizíamos aos diretores de turma. E alguns diretores de turma até iam buscar para eles (...) E isso também os compensávamos, sim.” (E – P2, p.6)

também as pessoas manifestavam os cargos que gostavam de ter.” (E – P3, p.7)

“E ao trocarmos as pessoas começaram a gostar de ir para onde gostavam e começaram cada uma a dar o que podia, tanto pessoal docente como não docente, e isso é que fez com que depois a progressão também fosse grande em termos de sucesso interno, externo, os projetos, os prémios, tudo isso foi o resultado de um trabalho coletivo, não foi só nosso, não foi só com as coordenadoras de departamento, de escolas, não, foi de toda a gente, porque as pessoas se envolveram.” (E – P3, p.7)

“Eu senti que era uma oportunidade nesta parceria. Porque eles gostavam que nós compreendêssemos que eles valorizavam muito a educação e, portanto, quando nós também íamos ao encontro do que eles queriam, eles também, tudo o que nós necessitávamos, eles também

projeto Lisboa 2020 (...) também interage com a Sport Clube do ponto de vista de dotar a escola de salas tecnologicamente mais avançadas (...) E essas salas do futuro também estão alicerçadas na UAARE. E a própria UAARE vai precisar da autarquia para validar algumas das propostas que estão feitas (...) a autarquia está disponível para trabalhar e melhorar aquilo que esta turma UAARE nos vai potenciar.” (E – P4, p. 6)

“Mesmo sem influência da Câmara, porque já percebemos que essa nunca tinha estado em volta nesta...esse triângulo nunca foi feito. Era só uma reta. Um lado, o outro, fechou.” (E – P4, p. 13)

“E depois quando eles percebem que nós estamos entusiasmados, depois eles também acabam por ficar. O entusiasmo é que tem de contagiar os dois lados.” (E – P4, p.8)

tentavam ajudar-nos de qualquer das formas (...) eu acho que aproveitei esta relação para dar mais e receber mais.” (E – P3, p.10)

“Não há mais nenhuma turma UAARE aqui na “Região A”, só em “Distrito A”. Vamos tentar ver mecanismos de trazer para cá atletas de outras modalidades desportivas para poderem integrar as nossas turmas UAARE.” (E – P4, p. 13)

“ (...) deles [referência aos alunos da Sport Clube] também possa ter impacto para os outros. E atrair outros alunos, de outros sítios, também para nós, certo (?)” (E – P4, p.13)

“Tinha estratégia sobre a Sport Clube, de melhorar a relação do ponto de vista pedagógico. A questão da UAARE é que veio de fora. E que veio, no fundo, consolidar uma estratégia. Uma estratégia se calhar até mal definida, ou insipidamente definida, passou a ser uma estratégia consolidada. Portanto, isto foi uma oportunidade. E eu acho que nós conseguimos agarrar a oportunidade.” (E – P4, p.14)

Subcategoria: Constrangimentos

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p>“ (...) tentei nunca adotar uma postura que fosse como por vezes me diziam (...) como muitas vezes a escola queria. Portanto, era uma postura de força, muitas vezes, que os nossos colegas queriam que a direção adotasse. Não. Tentei sempre uma postura de diálogo, uma postura de chegarmos a acordo, tentarmos conseguir aquilo que era possível de ambas as partes. Eles que fizessem a parte deles, que conseguissem aquilo que era possível na Sport Clube, e a escola fazia aquilo que era possível na escola (...).”(E – P1, p.10)</p>	<p>“A administrativa, íamos...era contas. Conseguíamos ver, e não havia problema. Agora a parte pedagógica e a parte humana, dos recursos humanos era muito difícil. E havia professores que eu não conhecia. Havia funcionários que eu não conhecia. Isso para mim, para um Diretor, para mim, era frustrante.”(E – P2, p.5)</p> <p>“ (...) eu gostava de conhecer, como escola pequena que eramos no princípio, o que se passava com os nossos funcionários, com os nossos alunos, com os nossos professores (...) E para um Diretor que não tem mão, não conhece, a massa com que está a trabalhar, era muito difícil. Eu senti isso como Diretora do Agrupamento. Quando eu estou na escola não senti. Conhecia os alunos quase todos, os professores todos, os funcionários, sabia onde podíamos, digamos, mexer, até onde é que podíamos ir. Agrupamento era</p>	<p>“Às vezes não tínhamos pessoal e tínhamos de tomar certas decisões que não agradavam a todas as pessoas. Mas nunca as tomamos sem antes falar com as pessoas primeiro (...)” (E – P3, p.7)</p> <p>“Mas, no início, diziam que eu estava a ir muito depressa, que estava com muitos projetos ao mesmo tempo. Mas era mesmo essa a minha intenção. No meu projeto de intervenção estava lá isso. Mas, depois, esse trabalho de todos foi para que cada um desses projetos que foram idealizados tinha uma função. E todos eles desempenharam o seu papel importante na melhoria da qualidade do nosso ensino, e do reconhecimento do nosso trabalho (...) ganhámos alguns prémios, a eficácia educativa, o prémio de escola, esse reconhecimento acabou por vir (...) a progressão destas grandes metas que estavam no projeto educativo foram</p>	<p>“Existem áreas que nós ainda podemos melhorar, mas que neste momento eu não toco porque não conseguimos. Eu tenho sempre muito claro na minha cabeça que isto é um mundo. Um agrupamento de três mil e duzentos alunos é um mundo. E nós temos de estabelecer prioridades e nós não podemos fazer tudo.” (E – P4, p.5)</p> <p>“Participar, ouvir os outros e, sobretudo, ouvir os alunos. Eu gosto muito de ouvi-los. Cada vez tenho mais prazer. Acho que eles dizem coisas tão acertadas e tão corretas. Às vezes, eu não consigo é dar resposta. Porque eu, sozinha, não consigo dar resposta por trezentos, duzentos adultos que estão a trabalhar comigo. Gostaria mas não consigo (...) Quem compreende os verdadeiros insucessos, os problemas todos, são os alunos.” (E – P4, p.9)</p>

impossível.” (E – P2, p.5)

“O que nós tivemos de fazer, foi, fazer novos protocolos. Inclusivamente, lembro-me quando redigimos o protocolo fomos ver os antigos e verificamos lá que o Sport Clube fazia isto, isto, isto e isto. A escola tinha de fazer isto e isto. E eu disse “não! A escola faz na medida do que for possível”. Tem que se pôr sempre isto (...) temos de ter em atenção que não podemos exigir, fazer tudo o que a Sport Clube exige. Temos de ter um travão também, e temos que também ter as nossas contrapartidas. Temos que exigir também. Se eles querem, também temos que exigir. E foi assim sempre que tivemos a nossa bitola. Não, não fazer tudo o que a Sport Clube queria (...)Eles, às vezes, eles tomavam...a gente dava a mão, eles tomavam o braço todo.”(E – P2, p.7-8)

ultrapassadas.” (E – P3, p.7-8)

“E depois não consigo dar resposta naquilo que são os problemas materiais, porque também não consigo dar resposta pela tutela que tem de financiar a escola para o nosso proveito.” (E – P4, p.9)

“ (...) eu já sabia quando fiz a candidatura que ia ter problemas financeiros e de formação (...) Financeiros porque já sabia que não há dinheiro para tudo (...) não podia ser o orçamento de estado todo para “Localidade A”(...) Até achei que foi muita coisa, vamos ver, agora vamos sempre querer mais (...) A formação, de professores e de assistentes operacionais. Estamos a fazer um esforço nos assistentes operacionais para dar uma formação mais em contexto daquilo que é o projeto educativo, mais em contexto daquilo que são as nossas prioridades. Mas dos professores eu já sabia (...) Não têm culpa os professores. É que a formação inicial é mesmo muito má. Lamento, ninguém me consegue provar. Ninguém ensina ninguém as questões da diferenciação, ninguém

ensina ninguém as questões da flexibilidade (...) Esta escola não muda a formação inicial, eu nem sequer estou a falar na formação contínua, porque os centros de formação mesmo assim vão fazendo um esforço de adaptação (...) não têm os instrumentos [referência aos professores] para pôr em prática estas ideias fantásticas de educação enquanto não mudarem a forma como são formados os professores (...) Os professores não têm instrumentos, daí que a UAARE seja muito boa, porque vamos aprender.” (E – P4, p.9-10)

Categoria: Outros

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p><i>“Fomos a primeira escola a termos um protocolo com uma instituição do ensino superior, com a “Faculdade A”.” (E – P1, p.5)</i></p> <p><i>“ (...) eu não gosto de dizer a palavra “nossos”, porque nossos eram todos, não é (?)...mas que aos outros, que não eram da Sport Clube (...).”(E –</i></p>	<p><i>[Referência a procedimentos específicos com alunos da Sport Clube] “Depois, como diretora, percebi que realmente alunos mereciam a pena e que tínhamos de trabalhar por eles, e que tinha de motivar os professores (...) coisa que não tinha como professora (...) Eu tive a noção dessa realidade quando fui diretora (...).”(E – P2, p.10)</i></p>		<p><i>““Nós”, professores. E eu sou sempre professora” (E – P4, p.3)</i></p> <p><i>“Porque eu também sou professora e sei quais são os problemas.” (E – P4, p.10)</i></p> <p><i>“ (...) nunca ter saído do pedagógico</i></p>

P1, p.7)

“ (...) nós estamos sempre debaixo de fogo nas direções e a imagem que nós muitas vezes passamos não é aquela imagem que é real.” (E – P1, p.10)

e, portanto, ter ali um controlo mínimo de tudo aquilo que foi saindo e que foi acontecendo e, portanto, no fundo, eu sou de história e preciso deste historial todo.” (E – P4, p.14)

Dimensão: Influência da relação externa no trabalho do diretor (Eixo de análise 3)

Categoria: Gestão pedagógica e educativa

Subcategoria: Constituição de turmas

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p>“ (...) nós experimentámos vários modelos (...) mas tivemos uma turma só com alunos da Sport Clube (...) Foi uma das experiências que fizemos, foi juntar os alunos todos da Sport Clube numa só turma, e termos uma espécie de tutor dessa turma. (...). Noutras situações, noutros anos, (...) optámos por termos os alunos espalhados pelas várias turmas mas um tutor para os alunos da Sport Clube (...).” (E – P1, p.2)</p> <p>[Referência à influência da Sport Clube nos processos de gestão] “Para</p>	<p>“ (...) Interferiu na minha estratégia e na planificação, por exemplo, dos horários dos alunos e na formação das turmas (...).” (E – P2, p.4)</p>	<p>“Nós procurámos sempre juntar os alunos para se concentrarem em determinadas turmas, para não estarem distribuídos em todas as turmas, porque isso condicionava muito os horários.” (E – P3, p.6)</p> <p>“ (...) houve alguns casos que nós tivemos de por alunos [referência a alunos da Sport Clube] em duas turmas para que eles pudessem concluir. Para que os alunos da Sport Clube pudessem concluir o ensino secundário.” (E – P3, p.9)</p>	<p>“(...) são essencialmente medidas pedagógicas que passam, portanto, pela formação de turmas, que passam pelos horários, pelo acompanhamento dos professores acompanhantes, pela tutoria (...) [Referência ao protocolo entre o AE Azul e a Sport Clube]” (E – P4, p.7)</p> <p>“Foi a constituição da turma UAARE [referência a turma constituída exclusivamente com alunos da Sport Clube]. Todo o processo de construção da aprendizagem destes jovens através desta turma UAARE.”</p>

já, na constituição de turmas (...)"(E – P1, p.6)

(E – P4, p.5)

“Experimentámos de várias maneiras, separá-los, juntá-los, ter tutor, com tutor, com diretores de turma com perfil assim, com diretores de turma com perfil assado, (...) Foram várias experiências ao longo dos anos.” (E – P1, p.8)

Subcategoria: Elaboração de horários

“Para a Sport Clube tínhamos de ter o cuidado de fazer os horários que permitissem...os treinos, pronto.” (E – P1, p.4)

“ (...) as contrapartidas que nós tínhamos em relação aos horários dos alunos [referência aos alunos da Sport Clube] .” (E – P2, p.2)

“ (...) para que nós pudéssemos dar indicações à comissão de horários para integrar os alunos [referência aos alunos da Sport Clube], para que essas turmas onde estivessem tinham de ter características específicas, adequadas às necessidades da Sport Clube.” (E – P3, p.1)

“Primeira resistência, horários. Manhã, tarde, quem quer manhã, quem quer tarde. Os alunos da Sport Clube normalmente ficam de manhã. Foi sempre uma resistência, obviamente. Porque obrigam que mais anos de escolaridade fiquem à tarde, porque saltam estas turmas da Sport Clube para de manhã (...) Aliás, um professor feliz é um professor que tem horário fantástico no início do ano (...) Esse é o primeiro critério, são os horários.” (E – P4, p.11)

“ (...) que os da Sport Clube tinham horários, pois claro que tinham de ter horários a sair às quatro e meia da tarde e tinham os horários sobre a manhã e que os outros, coitadinhos, saíam às seis e meia (...)"(E – P1, p.7)

“A nível de horários, inclusivamente prejudicávamos alguns alunos e algumas turmas (...).” (E – P2, p. 4)

“Eu lembro-me que havia problemas mais na básica do que na secundária ao nível, por exemplo, de horários e de turmas.” (E – P2, p.10)

“ (...) sabíamos como é que tínhamos que organizar os horários, como é que tínhamos de fazer.” (E – P3, p.9)

Subcategoria: Distribuição de serviço

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p>[Referência à percepção de preferência, privilégio e proteção da direção aos alunos da Sport Clube] “ (...) que aos da Sport Clube era constituído um corpo docente xpto que para as outras turmas era descurado (...).” (E – P1, p.7)</p> <p>“ (...) Foi preciso ter algum cuidado, evidentemente na constituição, na escolha dos conselhos de turma, na escolha dos diretores de turma.” (E – P1, p.8)</p>	<p>“Inclusivamente a dada altura, até propusemos, e ficou assim em aberto, que os nossos professores fossem dar aulas lá à Sport Clube em vez de virem os alunos (...) Que era muito mais lógico darem aulas lá (...) Porque era muito menos desgastante para as turmas e para os professores, e os professores tinham aquele horário e sabiam que iam lá.” (E – P2, p.4)</p>	<p>“A relação entre nós e Sport Clube, eu acho que interferiu sempre mais na questão da distribuição do serviço, na organização do serviço, por causa de integrar os alunos.” (E – P3, p.4)</p> <p>“ Também tentaram ver a articulação que poderia ocorrer connosco e de que forma é que nós podíamos ajudar. E aí havia umas professoras que às vezes iam lá dar aulas, a esse curso deles [Referência ao curso profissional de desporto].” (E – P3, p.3)</p>	<p>“ (...) Não é só a turma UAARE (...) são as horas que podemos dar aos professores de sala de estudo para acompanhar estes alunos [referência aos alunos da Sport Clube], ou para o ensino mais vocacionado para a distância (...).” (E – P4, p.7)</p>

Subcategoria: Currículo e avaliação

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
	<p>“Porque o primeiro contacto para ter os cursos vocacionais em “Localidade A” foi através da Sport Clube.” (E – P2, p.7)</p> <p>“ [Referência aos professores do AE</p>	<p>“Houve uma fase inicial, ainda foi no primeiro ano, com os responsáveis da Sport Clube que foi, neste caso, para criar um curso vocacional de desporto, saúde, desenvolvimento pessoal e social (...) para criarmos um curso vocacional direcionado</p>	<p>““Portanto, não vão a todas as disciplinas e têm uma parte do trabalho na Sport Clube com um professor tutor lá [referência às instalações da Sport Clube] (...) alguns destes alunos pertencentes à Sport Clube foram integrados</p>

Azul] tinham de adaptar currículos para eles, fazer testes de não sei quanto em quanto tempo, muitas vezes ficar mais tarde por causa deles fazerem exames, porque aqueles alunos de alta competição tinham as faltas justificadas, tinham de se lhe fazer testes, tinham de se fazer os exames, chegámos a ter exames em agosto (...).” (E – P2, p.6)

“ (...) porque a nossa preocupação era não deixar que o aluno fosse prejudicado por não saber os prazos, porque estava sempre fora, ou a tutora não os...não dissesse quais os prazos aos alunos.” (E – P2, p.8)

“Porque como a básica tem um currículo muito fixo, era muito complicado meter alunos na escola básica. Na secundária não, como era por disciplinas, a gente conseguia conciliar (...).” (E – P2, p. 10)

“ (...) problemas que nós sabíamos dos alunos a nível de horários, e de

para aqueles alunos (...) Porque isto foi um currículo feito, no caso deste curso vocacional, em três partes. Eramos nós - o Agrupamento, o Ministério da Educação - a DGESTE, e a Sport Clube.” (E – P3, p.2-3)

“ (...) eles [referência à Sport Clube] criaram um curso também de desporto, mas era profissional. Mas aí já era mais nas instalações deles (...).” (E – P3, p.3)

“ (...) criámos um curso vocacional direcionado para aqueles alunos [referência a alunos da Sport Clube]. Muitos que vêm de países de África, e não conseguiam enquadrar-se nos nossos currículos habituais (...).” (E – P3, p.3)

“ (...) esse curso vocacional, (...), onde a parte da componente geral era mais aqui na escola secundária, mas depois a parte prática era nas instalações da Sport Clube(...).” (E – P3, p.3)

automaticamente na equipa multidisciplinar, até porque há alunos oriundos dos países PALOP (...) Eles estão a fazer uma parte na escola, portanto, alunos do básico, da educação básica, estão a fazer uma acomodação curricular (...) e têm uma parte do trabalho na Sport Clube (...) há depois uma avaliação desse percurso, é uma espécie de um estágio pedagógico que eles estão a fazer. O professor tutor de lá faz a avaliação do percurso desses alunos, junta cá com o conselho de turma e com a avaliação deles (...) eles vão ter medidas diferenciadas em sala de aula porque não vão a todas as disciplinas, não têm a mesma carga curricular dos colegas (...).” (E – P4, p.3)

“Esta avaliação normativa ficou de tal maneira enraizada na cabeça dos professores (...) eles [referência aos professores do AE Azul] acham que depois quando eles [referência aos alunos da Sport Clube] voltarem, provavelmente vão ter de fazer o mesmo (...) os professores tinham

faltas a exames que eles tinham de fazer em épocas especiais.” (E – P2, p.3)

“ (...) nós tínhamos que entrar em contacto com eles e entrar em contacto com a tutora, que muitas das vezes marcávamos provas para eles fazerem que eles tinham faltado. Eles não podiam ficar sem avaliação (...) tivemos alunos, (...) que foram ao “outro campeonato” e foram ao “campeonato”, e durante um mês ou dois não foram às aulas, e depois, depois, tiveram de ter exames em, em agosto.” (E – P2, p.9)

marcado os testes todos na mesma altura e são essas as queixas principais do professor “João” [Referência a elemento da Sport Clube] (...) os professores fizeram de tudo para os conseguir salvar. De facto, alteraram até a forma de avaliar os alunos (...) [Referência aos alunos pertencentes à Sport Clube].” (E – P4, p.11-12)

Categoria: Gestão operacional e funcional

Subcategoria: Financiamento

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<i>“Os recursos financeiros, o protocolo creio que nunca foi atualizado, pelo menos nunca nos deram conta disso, eu tenho estado quase sempre no Conselho Pedagógico e nunca tive noção, (...)”</i>	<i>“O financiamento que eles [referência à Sport Clube] nos davam.” (E – P2, p.2)</i> <i>“ (...) e todos os anos tínhamos,</i>	<i>“E estávamos neste diálogo de como preparar o próximo ano e eles sempre disponíveis. Portanto, nós tínhamos um protocolo onde dizia que havia uma verba que era para ser entregue. Só que a própria Sport</i>	<i>“Depois também pela contrapartida que a Sport Clube pode dar, e que tem dado ao longo destes anos todos, no retorno financeiro ao Agrupamento para projetos de intervenção que, no fundo, possam</i>

pelo menos nunca nos disseram que o protocolo tinha sido atualizado. Na altura foi um montante bastante elevado para a época (...) e entrava no orçamento privativo da escola (...) não era utilizado nem para as turmas da Sport Clube, nem para as turmas que não eram da Sport Clube, era utilizado para a escola, pronto, não tinha qualquer destino prévio.” (E – P1, p.8)

realmente, direito aos três mil euros.” (E – P2, p.2)

“Só houve um ano ou dois que entregámos e não houve subsídio (...) Mas depois deram sempre.” (E – P2, p.2)

“E que havia muitos bons projetos para se fazer e ter a participação da Sport Clube.” (E – P2, p.10)

Clube não tinha essa verba, e normalmente disponibilizava era material para, ou umas vezes para a EB Azul, outras para a Educação Física, outras vezes para a escola secundária.”(E – P3, p.4)

“ (...)eles sempre nos deram tudo o que nós solicitávamos, às vezes não nos davam o dinheiro que era o suposto, que estava no protocolo, mas davam-nos outras coisas, material, e não só.”(E – P3, p.4)

“ (...) foi necessário eu reunir algumas vezes com a administração da Sport Clube para autorizar a doar-nos um valor monetário para instalação do campo (...) Então depois, apresentaram mesmo na reunião, aceitaram, deram-nos o dinheiro que, não recebemos nós o dinheiro, foi para pagar à “Empresa B” que fez outras reduções para poder aquilo ficar mais barato, e instalaram o campo.”(E – P3, p.6)

consolidar melhorias substantivas em todo o Agrupamento.” (E – P4, p.1)

“ (...) o apoio financeiro que negociamos é que, se eles [referência à Sport Clube] puderem dar, nós fomos muito exigentes com esse apoio financeiro (...) do ponto de vista financeiro, as coisas podiam ser atualizadas. Uma atualização. Mas também, com o compromisso que essa verba era para aplicar naquilo que são as medidas pedagógicas que estão a ser aplicadas para eles [referência aos alunos da Sport Clube], e para os restantes membros da comunidade.” (E – P4, p.7)

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p><i>“Não, em termos dos recursos materiais, os recursos materiais eram geridos (...) eram geridos igualmente sendo turmas da Sport Clube ou não sendo turmas da Sport Clube.” (E – P1, p.8)</i></p>	<p><i>“Lembro-me que o primeiro foi para a sala “OVALE” [referência a sala do AE Azul patrocinada pela Sport Clube], das línguas, depois houve um segundo que foi para...as informáticas, e houve outro, terceiro, e outro quarto, que foi para os campos e o pavilhão gimnodesportivo.” (E – P2, p.2)</i></p>	<p><i>“ (...) eu acho que foi todas as coisas que nós pedíamos, mesmo material que era necessário, às vezes, para pintar e tudo, eles colaboraram sempre.” (E – P3, p. 5)</i></p> <p><i>“Porque nós, como sabes, nós temos muitas turmas, muitos alunos, e poucas salas. E isto [referência a cursos vocacionais e profissionais lecionados de forma partilhada entre nos espaço do AE Azul e na Sport Clube] foi uma forma de nós conseguirmos rentabilizar recursos, integrar todos os alunos (...)” (E – P3, p.3)</i></p> <p><i>“ (...) eles disseram que iriam mudar os campos de relva sintética (...) sabendo que a EB Azul tinha um espaço muito degradado, pedi se eles não nos davam o campo para nós pormos naquele espaço de alcatrão, degradado, que existia na escola (...)E eles gostaram muito e disseram que queriam colaborar.” (E – P3,</i></p>	<p><i>[Referência ao projeto UAARE] “É que dá recursos aos docentes, forma os docentes em plataformas informáticas [referência a plataformas informáticas dispendiosas] que permitem e facilitam o trabalho com os alunos da Sport Clube e com qualquer aluno deste agrupamento (...) e colocá-los numa plataforma que depois difunda todo o nosso conhecimento, e trabalhe com os alunos tudo aquilo que nós pretendemos fazer com eles.” (E – P4, p.5)</i></p>

p.4)

*“ (...) eles foram dando material, especialmente para a Educação Física e outros materiais que eram necessários, eles ajudavam sempre que era qualquer coisa necessária.”
(E – P3, p.10)*

“E às vezes houve, por exemplo, no projeto “renovar a escola” que lhes pedimos bolas autografadas pelos “desportistas” e camisolas, e também nos ofereceram, e foram leiloadas. E depois esse valor do dinheiro que se angariou do leilão, vá, pronto, reverteu para as obras que se foram fazendo na EB Azul para recuperar vários espaços que estavam inativos na escola e que nos faziam falta e que, aos poucos, fomos conseguindo ganhar, mais uma salinha, mais outra, mas foi assim.”(E – P3, p.5)

“E nós melhorámos um espaço. Aliás, toda a gente viu a diferença. Porque quando não tinha o campo

[referência ao campo de relva oferecido pela Sport Clube], *ninguém estava naquele campo.*” (E – P3, p.9)

Categoria: Relações humanas (internas)

Subcategoria: Relações com Professores

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p><i>“E que, os nossos colegas por outro lado, muitas vezes me vez de tentarem acalmar a situação e apaziguar, não senhora, enfim, hoje se calhar continua a acontecer, porque nós gostamos de explorar o menos bom, o lado menos bom das questões,...mostravam “pois, porque isto não pode ser. Porque a Sport Clube não pode, a Sport Clube não os pode deixar vir desta maneira” (...) entendiam que os da Sport Clube eram mais bem servidos, que os da Sport Clube tinham benefícios que os outros não tinham, que a Sport Clube, que aos alunos da Sport Clube, aos da Sport Clube eram toleradas situações (...)”(E – P1, p.7)</i></p>	<p><i>“Quando os professores pediam [referência à oferta de bilhetes para eventos desportivos da Sport Clube].” (E – P2, p.6)</i></p>		<p><i>“Os professores aceitam bem, custa é depois fazer este trabalho para o qual eles não estão preparados.”(E – P4, p. 11)</i></p> <p><i>“E a nós, a Sport Clube pode trazer constrangimentos nesta relação dos professores com a Sport Clube quando estragar o horário. Se não estragar o horário, o resto vai soft, vai bem, caminha bem (...) os professores ficam felizes se não interferir nos seus horários (...).” (E – P4, p.11)</i></p> <p><i>“Há alunos brilhantes na Sport Clube e isso faz com que o corpo docente também brilhe os olhos, que é “como é que nós formamos um aluno que academicamente é</i></p>

brilhante e, do ponto de vista desportivo é brilhante”, e isso também, os professores gostam destes mimos e a Sport Clube também lhes dá (...).” (E – P4, p.12)

“ (...) esta questão da receção aos professores no início do ano, esteve lá o “João” [referência a representante da Sport Clube] e esteve lá o “Tiago” [referência a representante da DGEST] e, portanto, e fez parte do teor dos discursos a relação com a Sport Clube (...).” (E – P4, p.12)

“ (...) os professores não têm instrumentos porque isto implica diferenciação pedagógica, isto implica uma forma de trabalhar. E portanto, os professores fazem resistência (...) Porque repara, os alunos [referência aos alunos da Sport Clube] estão fora um mês inteiro, quando voltam, mesmo que tenham realizado uma série de tarefas, depois a tendência é validar tudo o que os outros estiveram a

Subcategoria: Relações com Alunos

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
<p>“ (...) a Sport Clube veio para cá numa altura em que isto ainda era um meio muito fechado e então nós tínhamos as meninas todas deslumbradas com os meninos da Sport Clube, e depois tínhamos era, os “referência cultural local A” de um lado, os “referência cultural local B” de um lado, e os “desportistas” da Sport Clube do outro, e então quando isto mexia com raparigas e com saias, “shiii”(!), era um mato, era...foi muito complicado mesmo.” (E – P1, p.4)</p> <p>“ (...) os alunos que vêm da Sport Clube criaram outro modo, trouxeram outro modo de estar para a escola, para os nossos alunos.” (E – P1, p.6)</p> <p>“ (...) agora imagina o que é, um miúdo que vem do “zona rural da Localidade A”, que tem um autocarro</p>		<p>“Também fizemos os campos de férias, que foi também uma iniciativa que começou connosco, com a nossa direção, em que uma das atividades era estarem lá um dia inteiro e contactarem com os “desportistas”, e irem à piscina da Sport Clube, irem lá ver a realidade. (...) gostaram muito porque conheceram as instalações, viram onde é que eles viviam, os espaços como é que eram, os campos, jogaram nos campos deles, foi uma boa experiência para todos os meninos e eram miúdos do 1º ciclo, 2º ciclo e, mais ou menos, era 1º e 2º e se calhar um ou outro do 3º ciclo. Mas foram experiências enriquecedoras.” (E – P3, p.6)</p> <p>“ (...) os alunos invadiam o campo [referência ao campo de relva oferecido pela Sport Clube]. Eu às vezes não percebia como é que eles conseguiam jogar tantos alunos naquele espaço [referência aos</p>	<p>“ (...) os “desportistas” [referência a elementos com notoriedade pública pertencentes à Sport Clube] vieram falar com os alunos, e foi um momento simpático daquilo que também eles nos podem dar, de contacto com o mundo do desporto, sobretudo do mundo do desporto de “modalidade” que é um bocadinho diferente do resto (...).” (E – P4, p.3)</p> <p>“ (...) aquela medida de virem cá os “desportistas” este ano fazer uma sessão de charme e divulgar o que é um “desportista” no ativo, e qual é a relação dele com o plano de estudos. Porque foram “desportistas” de sucesso académico e escolar (...)” (E – P4, p.4-5)</p>

para cá, tem outro para lá ao final do dia, que não tem luz em casa, que não tem nada, e que vê os meninos que vêm da Sport Clube com ténis não sei das quantas, isto é um choque tremendo.” (E – P1, p.7)

tempos de intervalo do AE Azul]. Mas eles delimitavam ali espaços, reorganizavam-se, foi muito, muito giro.” (E – P3, p.9)

Subcategoria: Relações com Funcionários

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
		<i>“Davam bilhetes não só nos jogos que eram menos importantes, mas davam em todos (...) [Referência à questão “referiste que a questão dos bilhetes. Isso serve para...”] Motivar. E não era só para professores, era também para os funcionários (...).” (E – P3, p.5)</i>	<i>“Com os funcionários não há assim nenhuma queixa, e eles até ficam muito contentes mesmo é com a parte dos bilhetes [referência aos bilhetes para eventos desportivos disponibilizados pela Sport Clube]. Se o aluno da Sport Clube se porta mal, é como o outro aluno. Ai não há, nem nunca é dito que é o aluno da Sport Clube (...).” (E – P4, p.12)</i>

Subcategoria: Relações com Encarregados de Educação

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<i>“ (...) a indisciplina não existia, era uma coisa, na altura, quer dizer, na altura os pais iam à escola...ainda me lembro, tiravam o chapéu e punham o chapéu quando falavam com o Senhor Professor, quer dizer. Hoje em dia as coisas mudaram, quer dizer, não vou</i>	<i>“Nós tínhamos bilhetes para a Associação de Pais que dávamos.” (E – P2, p.6)</i>		<i>“ (...) dos pais que também são favoráveis, não me parece que haja aqui alguma desconfiança dos pais face aos alunos da Sport Clube ou privilégios. Antes pelo contrário, no último ano antes de ser diretora, eu tive três alunos da Sport Clube com</i>

dizer que a Sport Clube não teve nada a ver com isto (...)"(E – P1, p.7)

insucesso e o representante dos pais esteve sempre preocupado em ajudá-los. Ele próprio queria ajudá-los, aos alunos da Sport Clube, que dois deles tinham muito insucesso, e portanto, ele se predispunha (...)." (E – P4, p.10)

Subcategoria: Relações não especificadas

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<p>[Referência à percepção de preferência, privilégio e proteção da direção aos alunos da Sport Clube] “ (...) isto criava tensões muito grandes no dia-a-dia com todos, com todos os elementos da Comunidade Educativa.” (E – P1, p.4)</p> <p>“Porque é assim, porque entendia-se que a Sport Clube, os meninos da Sport Clube eram privilegiados, não é? E então eram privilegiados desde que entravam na escola até quando saíam da escola, passando por exemplo, que os meninos da Sport Clube não tinham de mostrar cartão à saída e todos os outros tinham de mostrar cartão à saída, porque os meninos da Sport Clube supostamente</p>	<p>“ (...) davam-nos [referência à Sport Clube] sempre bilhetes para os jogos. Não aqueles jogos de muita importância, que não podia ser, mas para os jogos mais fáceis, digamos. Então entregavam na Direção e nós distribuíamos pelos alunos, pela Associação de Pais, pelos professores (...)."(E – P2, p.3)</p>	<p>“ (...) quinzenalmente, davam-nos sempre os bilhetes para assistir aos jogos do Sport Clube em casa e que eram distribuídos pelas várias escolas e por quem estivesse interessado. E eu acho que isso também interferiu na gestão, no sentido de as pessoas gostarem de ir (...) e dávamos em algumas atividades da escola como prémios.” (E – P3, p.4-5)</p> <p>“ (...) as pessoas inscreviam-se e nós íamos fazendo a distribuição [referência aos bilhetes para eventos desportivos disponibilizados pela Sport Clube].”(E – P3, p.8)</p>	<p>“Mas também as pessoas são felizes, e nós não vamos deixar de utilizar isso [referência aos bilhetes para eventos desportivos disponibilizados pela Sport Clube]. Já percebemos que isso é muito importante.” (E – P4, p.7)</p> <p>“Acho que a comunidade já integrou estes alunos [referência aos alunos da Sport Clube].” (E – P4, p.12)</p> <p>“Trouxemo-los [referência aos representantes da Sport Clube e do Ministério da Educação] também para a abertura do ano letivo porque consideramos que era importante</p>

eram beneficiados quando chegavam ao refeitório, eram mais bem servidos do que os outros, porque os meninos da Sport Clube eram beneficiados nas notas, porque os meninos da Sport Clube por, por, por (...)"(E – P1, p.3-4)

também para a comunidade ver, e ver que as trocas são positivas para toda a gente." (E – P4, p.12-13)

Categoria: Relações externas			
Subcategoria: Autoridades escolares			
Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
	<p><i>"E, juntamente do Ministério da Educação também. Porque nós, lembro-me perfeitamente, quando fomos chamados para fazer os primeiros cursos vocacionais da escola (...) quando chegámos ao gabinete do Senhor Ministro, disseram "ah(!) sei que vocês têm parceria com a Sport Clube", portanto sabiam (...)." (E – P2, p.7)</i></p> <p><i>"Esta relação facilitou inclusivamente a abertura de alguns cursos junto do Ministério?"</i></p>	<p><i>"Este curso [referência ao curso vocacional criado para os alunos da Sport Clube] foi formado com estas três entidades, portanto, e foi um caso isolado também dentro da própria DGESTE."(E – P3, p.3)</i></p> <p><i>" (...) quando foi a criação deste curso foi inovador. Fomos nós, a DGESTE e a própria Sport Clube, a fazer um curso específico e que foi quase um caso único que aconteceu." (E – P3, p.10)</i></p>	<p><i>" (...) daí que tenhamos conseguido que o diretor venha cá negociar (...) o diretor da Sport Clube vem negociar com o doutor "Tiago" [referência a um representante da DGEST], o reforço da escola por parte da DGEST, quer de horas que nós não temos de crédito horário para professores acompanhantes do projeto, ou dos projetos, quer do reforço de pelo menos "meio" psicólogo para a escola." (E – P4, p.7)</i></p>

Facilitou, sim, foi.”(E –P2, p.7)

“Junto do Ministério da Educação sim. Psicólogo. Aqui sim. Por isso é que nós vamos ver se conseguimos potenciar uma turma UAARE, e horas de crédito horário. (...) Nós temos aqui um potencial da Sport Clube junto do Ministério da Educação (...).” (E – P4, p.12)

Subcategoria: Atores locais

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<i>“ (...) nós não tínhamos negros na escola, os primeiros negros que eu tenho consciência que entraram naquela escola foram os alunos da Sport Clube. Ainda hoje, grande parte deles são os alunos da Sport Clube, percebes (?). E isto, “Localidade A” não estava preparada (...).”(E – P1, p.7)</i>		<i>“Eu acho que as pessoas quase todas do concelho de “Localidade A” sabem que existe esta parceria. Aliás a Sport Clube está em “Localidade A”. Toda a gente, até do país, sabe que está cá essa Sport Clube. Eu acho que aí, as pessoas sabem que ela existe, aceitam, eu acho que, até gostam que ela esteja cá.” (E – P3, p.10)</i>	<i>“Agora nós queríamos que a turma UAARE fosse também para outros atletas do local e do regional. E isso é uma coisa que temos de pensar em termos de projeção (...) ver se o trabalho foi bem feito. E, se for, isso sim, ao nível das associações desportivas locais.” (E – P4, p.13)</i>

Subcategoria: Sport Clube

<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>
<i>“Eu, enquanto presidente do Conselho Diretivo, nós, enquanto escola, direção da escola, creio que não, quanto muito, certamente, alguns</i>	<i>“Alunos que estavam em internato, alunos que não estavam, vinham de casa e depois chegavam atrasados, porque o autocarro da Sport Clube</i>	<i>“ (...)articulámos a forma de como os alunos e os professores chegavam lá, que era por um transporte próprio da Sport Clube que vinha buscar cá</i>	<i>“Não é só com os alunos da Sport Clube, também estamos a fazer isso com outros alunos da escola, mas não na Sport Clube, com empresas</i>

professores, alguns diretores de turma, talvez tenha tido alguma influência no que diz respeito àquele aluno jogar ou ser colocado de castigo, ou não jogar, agora nós, não creio.” (E – P1, p.5)

não chegava a horas, ou porque não os ia buscar a horas, não os trazia a horas, inclusivamente tivemos alunos que para os exames chegaram atrasados. Eles tiveram de depois fazer novos exames, isso foi acedido, e eu como diretora, e como presidente, tive de ter outra estratégia diferente.” (E – P2, p.9)

“Eu sei que havia projetos diferentes da básica (também faziam) e da secundária. Na altura, eles uniram tudo e acharam que um projeto dava para tudo. Eu disse “não. Eu vou-me embora, mas acho que a básica tem um projeto e a secundária tem de ter outro” (...) Então se havia dois projetos antes, porque é que não há agora também (?)” (E – P2, p.10)

os alunos e também os professores quando era preciso.” (E – P3, p.3)

“E a escola, tinha alguma influência na Sport Clube?

Eu acho que tinha (...) E isso [referência ao projeto Campos de Férias do AE Azul na Sport Clube] foi muito importante para nós, mas também foi muito importante para eles [referência à Sport Clube] (...) Eu acho que, mesmo nós também demos a eles [referência à Sport Clube], porque também fomos lá dar aulas, também fizemos muitas coisas lá.” (E – P3, p.5)

loais. Mas aqui os da Sport Clube, neste momento, foram os que tiveram sucesso imediato, porquê (?), porque como nós temos uma parceria de há tantos anos. Com os outros tem sido muito difícil porque nós precisamos de outros intermediários. Enquanto esta parceria de há muito tempo foi muito fácil faze-la funcionar para isto, e está a funcionar, e a avaliação foi muito positiva (...) Nós gostaríamos que para outros nossos alunos, nas empresas, com aquilo que eles gostassem, também fosse fácil. Mas a verdade é que a empresa ainda não está (...)” (E – P4, p.4)

Subcategoria: Imagem externa

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
“ (...) se bem que esta relação deu visibilidade à escola, trouxe visibilidade à escola, é verdade.” (E – P1, p.9)	“Acho que a escola de “Localidade A” e “Localidade A” ficou conhecido como sendo a escola dos meninos da Sport Clube. Sempre, sempre! E diziam “ah ele é da Sport Clube?” Sim, e estudou na escola de	“Também quando foi a inauguração do campo de relva, isso veio na comunicação social e tudo. Portanto acho que também deu essa visibilidade.” (E – P3, p.10)	“ (...) esta projeção exterior é a turma UAARE que nos vai dar (...) Aliás, já sabemos que parece que estão, quer o “outra Sport Clube” quer o “uma outra Sport Clube”, já estão pressionar o Ministério da

<p><i>“Ajudar a Sport Clube também a formar pessoas que, futuramente, pronto, levariam o nosso nome (...) e lembro-me agora quando foi o “campeonato”, que nós “classificação” (...). [Referência a antigos alunos da Sport Clube]” (E – P1, p.9)</i></p>	<p><i>“Localidade A”.” (E – P2, p.7)</i></p> <p>[Referência à relação com a Sport Clube] <i>“Dá visibilidade a “Localidade A” e à escola (...) Publicamente ganhou muito.” (E – P2, p.7)</i></p>	<p><i>“Muitas das visitas de professores e de alunos estrangeiros integrados nos Projetos Erasmus em parceria com o nosso Agrupamento (alunos e professores) faziam sempre referência aos nossos atletas mais famosos e à Sport Clube. Foram sempre muito efusivos os seus comentários”. (E – AdP3)</i></p>	<p><i>Educação também para fazer turmas UAARE.” (E – P4, p.13)</i></p> <p><i>“Não há projeção de aspetos positivos à partida. Nós consolidamos o trabalho. Se ele for positivo, se os outros quiserem, nós já ficamos satisfeitos. Então aí podemos projetá-lo (...) é fazer bem, agarrar oportunidades, depois potenciar e projetar. Ou seja, a nossa ideia não é ser fantástico. Não é divulgar. Não está pré-definido. O pré-definido é aquilo que nós acreditamos, convicções. Fazer bem aquilo que está. Consolidar. E depois então, disseminar. Divulgar.” (E – P4, p.14)</i></p>
<p>Categoria: Outros</p>			
<p><i>Participante 1</i></p>	<p><i>Participante 2</i></p> <p><i>“Quando o prazo estava a acabar, a nossa colega “Vera” chamava-os sempre e dizia “está este prazo a acabar, vai dentro de dias, para se inscreverem nos exames, para se inscreverem nas disciplinas, para anularem matrículas, para fazerem isto tudo”. E às vezes telefonávamos.</i></p>	<p><i>Participante 3</i></p> <p><i>“E eles [referência à Sport Clube] colaboravam aqui também, quando nós queríamos fazer atividades aqui, que lhes pedíamos, acederam sempre todos os nossos pedidos, sempre.”</i></p> <p><i>“ (...) houve reuniões que eu estive</i></p>	<p><i>Participante 4</i></p>

Ela telefonava para a Sport Clube a dizer “atenção que este aluno já tem faltas a mais, como é, vai anular, vai desistir, como é que é?”. E isso tínhamos de andar sempre sobre eles, realmente.”

no último ano, onde se falava que iam fazer as escolas de alto rendimento e nós já, praticamente, tudo o que eles anunciavam que se fazia, nós, aqui, já, “Localidade A” já fazia, mas eles não falaram de “Localidade A” nessas reuniões.”
